

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TATIANA DE SANTANA VIEIRA

**MNEMOSINE, CLIO E A MEMÓRIA HISTÓRICA DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM/COM AÇÕES DE
EXTENSÃO NA UFES DE 1986 A 1996**

VITÓRIA

2017

TATIANA DE SANTANA VIEIRA

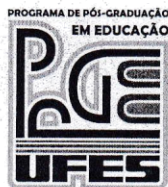
**MNEMOSINE, CLIO E A MEMÓRIA HISTÓRICA DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM/COM AÇÕES DE
EXTENSÃO NA UFES DE 1986 A 1996**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Castro de Oliveira.

VITÓRIA

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TATIANA DE SANTANA VIEIRA

MNEMOSINE, CLIO E A MEMÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS EM/COM AÇÕES DE EXTENSÃO NA
UFES DE 1986 A 1996

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovado em 07 de dezembro de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

Edna Castro de Oliveira

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Regina Helena Silva Simões

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Gerda Margit Schütz Foerste

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Jane Paiva

Professora Doutora Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Maria Emilia de Castro Rodrigues

Professora Doutora Maria Emilia de Castro Rodrigues
Universidade Federal de Goiás

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-383 ES-000527/O

Vieira, Tatiana de Santana, 1982-

V658m Mnemosine, Clio e a memória histórica da educação de jovens e adultos em/com ações de extensão na UFES de 1986 a 1996 / Tatiana de Santana Vieira. – 2017.

207 f. : il.

Orientador: Edna Castro de Oliveira.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação – Espírito Santo (Estado) – História. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Extensão universitária – Projetos. 4. Memória – Educação. I. Oliveira, Edna Castro de, 1950-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Antes de descansar a caneta e acalmar o coração, agradecer. Este trabalho que envereda pelos caminhos da memória, me faz ter cada vez mais convicção que no tempo histórico seguimos acompanhados. É hora de rememorar àqueles que contribuíram para a efetivação dessa pesquisa com ações, palavras, afetos e trocas durante intensos quatro anos de presenças e ausências.

À minha família, os Santana e os Vieira, que mais vivenciou minha ausência, minha mãe, Mary, meus irmãos Daiana e Allan, meus sobrinhos Cauã e Emmelly e meus cunhados Fabrício e Bianca.

À minha orientadora à qual me honra por ser a condutora nos caminhos acadêmicos desde o mestrado, por me confiar um tema caro e constituinte de sua própria história pessoal, acadêmica, profissional e militante, um exemplo de força incansável pela EJA e, sobretudo, por ser meu porto seguro com sua amizade.

Aos meus amigos, cujo valor do companheirismo me é profundamente caro, Leandro Lima, Patrícia Wolfgrann, Renan Ferreira, Dalva Mendes, Ivanete Rocha, Humberto Capai, Elandia Rodrigues, Thayana Zorzal, Adriana Lima e Mateus Ferreira.

Aos meus colegas, coordenadores e diretores nos espaços de trabalho, que me apoiaram na difícil tarefa de trabalhadora que estuda, especialmente, Donaldson Thompson, Daniel Rizzo, Wesley Correa, Priscila Januário, Fernanda Motta, Eli, Érica Leão, Madalena, Regina Cerri, Alessandro Bicalho, Patrícia Altoé e Edith.

Aos meus alunos crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, cujo compromisso e dedicação com a educação tento compartilhar com vocês

Aos colegas da turma de doutorado n. 11, navegantes nas pesquisas educacionais, especialmente à Aline Bregonci, Maria José e Elizangela Fraga.

À Leandra Dourado e Graça Ruy, por me ajudarem com o cuidado do corpo, da mente, da alma e do coração.

À Maria Gabriela e Ewerton Fonseca pelas revisões e traduções cuidadosas do texto

Aos integrantes do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, sobretudo, à Karla Cezarino, Odiléa, Iraldirene Oliveira e Eduardo Augusto.

Aos narradores das histórias sobre os projetos do NEJA, que compartilharam suas memórias.

Às professoras membros das bancas de qualificação e avaliação pelos novos olhares sobre a pesquisa, Jane Paiva, Maria Emília Rodrigues, Gerda Foerste e Regina Helena Simões.

À Universidade Federal do Espírito Santo que contribui com minha formação desde a graduação, lugar de muitas memórias, aprendizados e experiências.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, parte de minha história desde 2011.

É o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraqueceram, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e se dobram sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número de imagens de outrora, esta faculdade de relembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com o que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora (BOSI, 1994, p. 81).

RESUMO

A pesquisa investiga a história da educação de jovens e adultos (EJA) em três projetos de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), desenvolvidos no período de 1986 a 1996, que compreendeu o processo de redemocratização pós-Ditadura Civil-Militar à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96 e a institucionalização do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da UFES. À luz do objetivo geral de visibilizar as memórias históricas da EJA por meio de fontes geradas em práticas e processos formativos das ações extensionistas, desenvolve a metodologia de natureza qualitativa e perspectiva histórica. Adota documentos-monumentos, narrativas de sujeitos e fontes escritas e imagéticas como fios de memória para interpretação dos vestígios que (re)constroem parte da história da EJA. Destaca a constituição do NEJA em um lugar de memória, trazendo em si a forte marca da resistência e da ação política em prol do desenvolvimento de formação de educadores, alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos. Evidencia ainda o protagonismo metodológico e teórico desenvolvido pelo núcleo. As memórias dos projetos denotam que à medida que a EJA foi reconfigurada pelas políticas públicas educacionais, os princípios da educação popular perderam espaço. Os resultados indicam a prevalência do silenciamento sobre as lembranças na EJA, sobretudo no Espírito Santo. Desse modo, as memórias do NEJA colaboram com a reconstrução de uma história marcada pela resistência e persistência em afirmar a educação como direito para jovens e adultos.

Paravras-chave: História. Memória. Educação de Jovens e Adultos. Projetos de Extensão. UFES.

ABSTRACT

The research investigates the history of the education of young people and adults (EJA) in three extension projects of the Federal University of Espírito Santo (UFES), developed between 1986 and 1996, that encompassed the process of democratization post Civilian/Military Dictatorship till the creation of the Law of Guidelines and Bases for the Education, Law no. 9.394/96 and the institutionalization of the Education for Young people and Adults Nucleus (NEJA) at UFES. In the light of the overall objective which is to make visible the historical memories of the EJA by means of sources generated in the practices and formation processes of the extension actions, the research develops the methodology of a qualitative nature and historical perspective. It adopts documents-monuments, narratives of subject, written and imagistic sources as memory trends for the interpretation of the remains that (re)build part of the history of the EJA. It highlights the constitution of the NEJA as a place of memory, bringing in itself as a strong mark of resistance and political action in favor of development of educator's formation, literacy and post-literacy for youth and adults. It also brings to light the prevailing methodological and theoretical developed by NEJA. The memories of the projects denote that to the extension that EJA was reconfigured by the public educational policies, the principles of popular education have lost ground. The results indicate the prevalence of silencing about the EJA memories, especially in the estate of Espírito Santo. In this way, the memories of the NEJA collaborate with the reconstruction of a history marked by the strength and persistence to assert education as a right for young people and adults.

Key words: History. Memory. Youth and Adult education. Extension projects. UFES.

RESUMEN

La investigación se realizó sobre la historia de la educación de jóvenes y adultos (EJA) en tres proyectos de extensión de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), desarrollados en el período de 1986 a 1996, que comprendió desde el proceso de redemocratización post-Dictadura Civil-Militar a la creación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación, Ley n. 9.394 / 96 y la institucionalización del Núcleo de Educación de Jóvenes y Adultos (NEJA) de la UFES. A la luz del objetivo general de visibilizar las memorias históricas de la EJA a través de fuentes generadas en prácticas y procesos formativos de las acciones extensionistas, desarrollamos la metodología de naturaleza cualitativa y perspectiva histórica. Adoptamos documentos-monumentos, narrativas de sujetos y fuentes escritas e imágenes como hilos de memoria para interpretación de los vestigios que (re)construyen parte de la historia de la EJA. Destaca la constitución del NEJA en un lugar de memoria, trayendo consigo la fuerte marca de la resistencia y de la acción política en favor del desarrollo de formación de educadores, alfabetización y post-alfabetización de jóvenes y adultos. Evidencia también el protagonismo metodológico y teórico desarrollado por el núcleo. Las memorias de los proyectos denotan que a medida que la EJA fue reconfigurada por las políticas públicas educativas, los principios de la educación popular perdieron espacio. Los resultados indican la prevalencia del silenciamiento sobre los recuerdos en la EJA, especialmente en el Espírito Santo. Consecuentemente, las memorias del NEJA colaboran con la reconstrucción de una historia marcada por la resistencia y persistencia en afirmar la educación como derecho para jóvenes y adultos.

Palabras clave: Historia. Memoria. Educación de Jóvenes y Adultos. Proyectos de Extensión. UFES.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Álbum de fotografias do projeto Alfabetização e formação na prática...	75
Imagem 2 – O homem popular, o barraco e a rede de pesca.....	133
Imagem 3 – Educandas estudando em sala do NEJA.....	158
Imagem 4 – Texto de uma educanda de um círculo de cultura.....	159
Imagem 5 – Atividade para alfabetização.....	160
Imagem 6 – Texto sobre o conceito de educação.....	162
Imagem 7 – Relatório de monitoria.....	165
Imagem 8 – Planejamento de aula elaborado por uma dupla de monitores.....	167
Imagem 9 – Produção textual e imagética de educando.....	168
Imagem 10 – Texto elaborado por educando.....	169
Imagem 11 - Bilhete para retomada de educandos para os círculos do Centro Biomédico-UFES.....	173
Imagem 12 – Exemplo de escrita de alfabetizando(a).....	175
Imagem 13 - Desenho de educando(a).....	179

LISTA DE SIGLAS

AEC - Associação de Escolas Católicas

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAASCI - Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDDH - Comissão de Defesa dos Direitos Humanos

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CE – Centro de Educação

CEB's - Comunidades Eclesiais de Base

CEEJA – Centro Estadual de Educação do Jovens e Adultos

CES - Centros de Ensino Supletivo

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba

CMV - Centro Memória Viva

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CONFITEA - Conferência Internacional de Jovens e Adultos

CP – Centro Pedagógico

CPC - Centro Popular de Cultura

CREFAL - Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en
América Latina y el Caribe

CRUTAC - Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária

DASE - Departamento de Administração e Supervisão Escolar

ECBH - Escola de Ciências Biologia e História

EDA - Educação de Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FLA – Francisco Lacerda de Aguiar

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

Fórum EJA/ES - Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Espírito
Santo

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de
Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGES - Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOOCA - Movimento Cívico Contra o Analfabetismo

MOVA - Movimento de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

MUSP - Mulheres Unidas de São Pedro

NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

NEDEJA - Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e
Adultos

NHUMEJA - Núcleo de Referência em História e Memória da Educação de Jovens e
Adultos e da Educação Popular no Rio Grande do Norte

OBEDUC - Observatório da Educação

ONGs - Organizações não Governamentais

PAF - Programa de Alfabetização Funcional

PALFA - Projeto Alfabetização de Adultos e Adolescentes Segundo a Proposta de
Paulo Freire

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PEI - Programa de Educação Integral

PIJ - Programa de Educação Infanto-Juvenil

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGs - Programas de Pós-Graduação

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

PROEXT - Programa de Extensão Universitária

PROMORAR - Programa de Erradicação da Sub-habitação

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRPPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PTPL - Projeto Todos Podem Ler

PUC-Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SCIELO - Scientific Eletronic Library Online

SEC - Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

SEDU - Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo

SEME – Secretaria Municipal de Educação

Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEP - Serviço de Educação Popular

SIARQ - Sistema de Arquivo da UFES

Sudene - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UnB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO, OU, MOTIVOS PARA LEMBRAR.....	17
2	PARA NÃO ESQUECER: REVISITANDO ACERVOS E A LITERATURA ACADÊMICA.....	27
3	DELINEAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA UMA MEMÓRIA HISTÓRICA DE AÇÕES DE EXTENSÃO NA UFES.....	44
3.1	HISTÓRIA E MEMÓRIA.....	46
3.2	PESQUISA HISTÓRICA EM LUGARES DE MEMÓRIA: DOCUMENTOS, FONTES, ACERVOS, OBJETOS E NARRATIVAS.....	57
4	MEMÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FRAGMENTOS QUE CONSTITUEM O CONTEXTO DA PESQUISA.....	78
4.1	A EDUCAÇÃO DE (JOVENS E) ADULTOS NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	78
4.2	DO SABER DESINTERESSADO AO COMPROMISSO DEMOCRÁTICO: UNIVERSIDADE, EXTENSÃO E EJA.....	100
5	REMINISCÊNCIAS DA EJA EM PROJETOS DE EXTENSÃO NA UFES.....	108
5.1	PROJETO ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E ADOLESCENTES SEGUNDO A PROPOSTA DE PAULO FREIRE - PALFA (1986-1987): UMA MEMÓRIA EVANESCENTE.....	112
5.2	PROJETO ALFABETIZAÇÃO E PÓS-ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS PARA MORADORES DO BAIRRO SÃO PEDRO (1988-1989): UM GRITO DO POVO POR EDUCAÇÃO.....	130
5.2.1	Mangue, siri, cal, palafitas, lixão: o manguezal tornou-se habitação.....	130

5.2.2 O braço da extensão universitária na educação em São Pedro.....	136
5.3 PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO NA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (1989-1996) E O NEJA COMO UM LUGAR DE MEMÓRIA.....	150
5.3.1 (Des)continuidades e novas organizações do projeto de extensão.....	151
5.3.2 Processos de ensino e aprendizagem.....	156
5.3.3. Tempo e espaços de formação e o direito à educação.....	178
6 REMEMORAÇÕES.....	186
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICES.....	203
APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	204
APÊNDICE B- Roteiros de entrevistas.....	206
APÊNDICE C- Relação de entrevistas.....	207

1 INTRODUÇÃO

Para ler as páginas deste trabalho eu o convido a sentar-se confortavelmente. Não se trata de uma imposição, mas tenho a impressão que ouvimos uma história, ou lemos um texto melhor, sentados. Quando estamos em um círculo familiar ou de amigos, sentamos na varanda de casa, à mesa de um café ou bar na expectativa de boas conversas e troca de ideias. A leitura individual não se diferencia neste aspecto, na escrivaninha em frente um computador, no sofá, na cama, na rede e até no chão, estar confortável é imprescindível para mergulhar no mundo das palavras. O objeto que será o suporte é variado, além de outras pessoas, pode ser um aparelho eletrônico, um papel ou um livro, mas sentir-se confortável faz parte do ritual de leitura. Assim passei longas horas e dias preparando este texto que apresento contando com sua avaliação e contribuição. Se inicio o texto com uma escrita mais informal, já anuncio que não a encontrará nas demais partes do material, no qual assumo a linguagem formal esperada de uma tese, consciente de que no trato científico, uma postura acadêmica é necessária. Mas no momento preciso apresentar a minha motivação para realizar esta investigação e justificar sua importância no campo investigativo, por isso, deixo a mão mais leve nesta introdução.

A tese apresentada integra os estudos no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, no qual ingressei em 2014. Tem como proposta desenvolver um estudo de cunho histórico sobre a memória de três ações de extensão realizadas na UFES no período de 1986 a 1996, voltadas para a área da educação de jovens e adultos (EJA).

A proposta ora apresentada tenta responder uma das demandas do projeto “Centro de Referência e Memória em EJA: por uma política integrada de educação de jovens e adultos e educação popular”, vinculado ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) entre 2012 e 2014. O Centro de Referência teve como objetivo explorar as relações entre as demandas oriundas da sociedade civil e a ação da UFES como instância de formação de educadores e alfabetização na EJA. Este

projeto foi inscrito na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) com o número 40231/2012. Embora tenha sido concluído em 2014, ele desencadeou a realização de investigações de natureza histórica sobre ações da EJA no contexto do estado Espírito Santo. O trabalho de organização arquivística e preservação do acervo documental continua com auxílio de monitores e voluntários atuantes no núcleo. Além do NEJA, o Centro de Referência construiu parcerias com o Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo (Fórum EJA/ES) e com a rede de pesquisa do programa Observatório da Educação (OBEDUC) que envolveu a participação dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade Federal do Espírito Santo e da Universidade de Brasília (UnB), entre 2013 e 2017.

A articulação nacional pelos Centros de Memória tem como semeadores referenciais a professora Jane Paiva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o professor Osmar Fávero da Universidade Federal Fluminense (UFF). Paiva (2015) relata o processo que protagonizou com o projeto “Centro de Referência e Memória da Educação Popular e da EJA” da UERJ. A proposta almejava organizar no Brasil uma proposta semelhante ao do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), desenvolvido no México desde 1951. O projeto foi apresentado ao Ministério da Educação (MEC) em 2008 e tornou-se uma ação de política pública para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) na formação de um centro de referência e memória da educação popular e da educação de jovens e adultos, nas universidades de todo o país, organizadas em centros regionalizados. A pesquisa no Rio de Janeiro iniciou pelos arquivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) por meio dos arquivos da Fundação Educar e arquivos pessoais. Paiva (2015) destaca também o importante papel desenvolvido por pesquisadores e instituições na guarda e preservação de documentos sobre a Educação Popular e a EJA. A SECAD realizou seminários com as equipes de universidades e outras instituições parcerias. Em 2013 foi lançado um edital PROEXT para conferir apoio institucional ao projeto.

Ainda no Rio de Janeiro, o professor Osmar Fávero também assume uma posição de protagonista nesse processo. Ele coordena do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA), instituído em 1999 na

UFF. O professor Fávero é um guardião da memória da EJA e da Educação Popular no Brasil há mais de 40 anos, período no qual vem pesquisando, organizando e preservando documentos desses dois campos.

Esta pesquisa intitulada “Mnemosine, Clio e a memória histórica da extensão em/com educação de jovens e adultos na UFES de 1986 a 1996”, referencia duas figuras mitológicas, Mnemosine e Clio. Na Grécia Antiga a divindade Mnemosine (memória) se apresentava como uma categoria psicológica complexa e muito importante em uma sociedade por muito tempo marcada pela tradição oral. Nesse sentido, o poder de rememorar os feitos e acontecimentos adquiria uma função essencial para a construção das identidades dos povos gregos, por meio de suas narrativas míticas orais e escritas. Deusa titã, mãe das nove musas¹, dentre elas Clio, a musa da História, Mnemosine presidiu uma função artística e estética ao ser interpretada por poetas tais como Hesíodo e Homero. Estes seriam possuídos pelas musas, que lhes conferiam o dom de vidência sobre o passado e o futuro, em uma espécie de onisciência. Essa relação permite decifrar o passado coletivo como fonte do presente, uma vez que voltando ao passado, não se procurara situar os acontecimentos em um quadro temporal “mas atingir o fundo do ser, descobrir o original, a realidade primordial da qual saiu o cosmo e que permite compreender o devir em seu conjunto” (VERNANT, 1990, p. 112). Obviamente, os conceitos de memória e de história passaram por muitas ressignificações ao longo do tempo distanciando-se das explicações mitológicas e assumindo contornos mais teóricos e científicos. No entanto, utilizo o espaço do título para homenagear as representações dessas figuras, de onde emergiram alguns elementos fundamentais para o que se compreende atualmente como memória e História.

Para Mastrogregori (2006) há um limite linguístico e para Woodward (2008) um limite identitário implícito nas discussões sobre memória e história, evidenciados, em termos, à primeira vista antagônicos, mas que na composição do labor investigativo e/ou criativo não se anulam: lembrança-esquecimento, conservação-destruição, encontrar-desaparecer. Weinrich (2001) exemplifica a relação que se busca destacar ao dizer: se lembrar é não esquecer, por exemplo, a tarefa do pesquisador é mediar

¹ Além de Clio as filhas da deusa são: Euterpe (Música), Tália (Comédia), Melpômene (Tragédia), Terpsicore (Dança), Erato (Elegia), Polínia (Poesia Lírica), Urânia (Astronomia) e Calíope (Eloquência).

o que será lembrado e o que será esquecido. No ofício da pesquisa os vestígios das fontes e o rigoroso tratamento metodológico sobre eles indicarão o melhor caminho para essa tarefa (BLOCH, 2001b). Ainda assim, é pungente questionar: a quem interessa a memória ou o esquecimento de um acontecimento? Esse debate é caro ao campo e vem sendo desenvolvido por especialistas de distintas áreas. Ressalto que não cabe a este texto o desenvolvimento dessa questão. No entanto, os frutos desse profícuo debate foram colhidos pelas transformações teóricas e metodológicas no âmbito das pesquisas nas Humanidades e na Educação, notoriamente durante o século XX e início do século XXI.

De arquivos a cemitérios, de relatórios de governo a relatos orais, a ampliação da concepção de documentos desenvolveu-se paralelamente à emergência de sujeitos reivindicando o reconhecimento de suas histórias, ora invisibilizadas, ora distorcidas ou no sentido aqui trabalhado, esquecidas. Observa-se na conjuntura atual, marcada pela mundialização, o afloramento de iniciativas diversificadas de grupos que intencionam preservar, organizar e divulgar suas histórias, memórias e identidades, por meio de espaços físicos ou virtuais. Esses lugares de memória têm cada vez mais projeção e diversidade de formatos e sujeitos que os organizam. Tal movimento corrobora com as reflexões de Nora (1993) para quem os domínios dos lugares da memória têm simultaneamente sentido material, simbólico e funcional, assim como Le Goff (1996), ao afirmar que a memória também indica relações de poder.

Retornemos ao título. Após evidenciar o prisma teórico-metodológico do texto, se delimita que essa memória histórica será a de algumas ações desenvolvidas na UFES e voltadas para a educação de jovens e adultos entre 1986 e 1996. Inicialmente, cabe ressaltar a atualidade da designação “educação de jovens e adultos”, ela foi cunhada na década de 1980 a partir da crescente incursão de adolescentes e jovens nas salas de aula antes destinadas aos adultos e idosos. Soma-se a isso os estudos nos campos das Ciências Sociais sobre a juventude naquele período. Contudo, a terminologia “educação de adultos” continua a ser utilizada em vários países e nos documentos internacionais (FÁVERO, 2009). Desse modo, ao longo do texto poderá ser utilizada tanto a expressão EJA quanto a “educação de adultos”, de acordo com a fonte consultada.

Embora pesquisas no campo da História e da Educação tenham sido desenvolvidas intensamente desde o século passado, investigações que promovam a confluência dessas áreas com a Educação de jovens e adultos ainda carecem de ser realizadas. Essa afirmativa é corroborada por Rodrigues, que assim se expressa:

[...] historicamente temos presenciado nos processos de investigação, especialmente no que se referem à educação, três aspectos que nos chamam a atenção: o rápido descarte de material importante para a preservação da memória, a grande dispersão e pouca organização de dados, registros e documentos sobre a história da educação, o que além de dificultar os processos de pesquisa, inviabiliza a possibilidade de estes fazerem parte da memória coletiva, tornando-se patrimônio cultural (RODRIGUES, 2008, p. 17).

Os trabalhos realizados há décadas por estudiosos da área como Vanilda Paiva (1987), Osmar Fávero (2009; 2011), Paulo Freire (1977; 2008; 2011b) e Carlos Rodrigues Brandão (1985; 2006) dentre outros, demonstram como a educação de jovens e adultos ocupou um lugar marginal nas políticas educacionais. Brandão descreve numa síntese esse processo:

[...] a luta pela escola pública, as sucessivas campanhas pela erradicação do analfabetismo e as experiências de educação de classe entre operários são repertórios de ideias, de propostas e de práticas originadas e conduzidas por movimentos de educação, ou então por setores de movimentos sociais e/ou políticos dedicado à educação, durante a três ou quatro primeiras décadas deste século. Apenas alguns anos mais tarde surge em cena em sistema de educação especial dedicado a alunos adultos, que aproveita experiências anteriores, sobretudo no campo da alfabetização, que busca ampliar a duração e a dimensão do trabalho pedagógico e que, finalmente, pouco a pouco, associa a educação de adultos – cujo nome então se consagra – a processos locais ou regionais de desenvolvimento (BRANDÃO, 1985, p. 50).

A escolarização de pessoas jovens e adultas esteve por um longo tempo associada à erradicação do analfabetismo. De acordo com Ferraro (2009), a única característica educacional investigada em todos os censos brasileiros foi “saber ler e escrever”. Com efeito, essa informação denota um valor estratégico para o estudo da história da educação no país ao revelar uma preocupação recorrente do Estado em averiguar a alfabetização da população, assim como, a finalidade do levantamento desses dados. Pode-se dizer que o sentido atribuído a este processo foi o da compreensão do analfabetismo como um problema nacional, inicialmente associado à questão política. No final século XIX o sistema eleitoral era muito restritivo. Ele foi reorganizado pela Lei Saraiva, Lei n. 3.029 de 1881, a qual definiu os critérios para direito ao voto, que incluíam, além de ser homem livre, maior de 21

anos, a obrigatoriedade de possuir uma renda anual mínima de 200 mil réis ou ter diploma científico ou literário, dentre outros (FERRARO, 2009).

Posteriormente, com o advento da república e os investimentos na urbanização e industrialização no país, o analfabetismo passou a ser relacionado também a um empecilho ao desenvolvimento econômico do país. A utilização de termos como chaga nacional, ignorância, cegueira, preguiça, incapacidade, vergonha, entre outros, associava o analfabetismo a uma epidemia e a outras expressões características de desconceitos² elaborados sobre este fenômeno, que também endossam o rol de atribuições negativas sobre os sujeitos não-letrados. Dessa forma, mais do que uma questão pedagógica, o analfabetismo é uma problemática sociológica (FERRARO, 2004). Paulo Freire (2008) contribuiu sobremaneira com esta discussão ao desenvolver um olhar diferenciado para a questão invertendo causa e efeito. Freire sustentou que uma sociedade injusta gerava a pobreza e o analfabetismo da população e não o contrário, como se reproduzia até então. A educação deve, nessa perspectiva, ser assumida como um direito do povo de conhecer e expressar sua cultura e desenvolver uma visão crítica sobre a realidade.

No que tange ao lugar da EJA na academia, os especialistas advertem que ela não ocupou uma posição muito diversa das políticas educacionais. De acordo com Rodrigues, Machado e Silva (2013, p. 39) na reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) de 2008, o professor Fávero “apontou para a necessidade de resgate e tratamento de materiais de EJA e educação popular que se encontram dispersos ou apenas na memória daqueles que viveram as experiências”. Direcionando essas observações para o contexto capixaba, observa-se um campo de pesquisa potente, porém pouco explorado. Esta pesquisa se propõe a contribuir com o campo explorando a memória da EJA por meio de três ações de extensão desenvolvidos na UFES, a saber: “Projeto Alfabetização de Adultos e Adolescentes Segundo a Proposta de Paulo Freire – PALFA” (1986-1987), “Projeto Alfabetização e Pós-Alfabetização de Adultos para moradores do Bairro São Pedro” (1988-1989) e “Projeto Alfabetização e Formação na Prática de Educação de Jovens e Adultos” (1989-1996). Estes foram

² Desconceito é um termo trabalhado por Ferraro (2004) e corresponde a formulações conceituais negativas utilizadas como instrumento político-ideológico para constituição ou manutenção de privilégios e não para análise da realidade social e produção de conhecimento.

desenvolvidos por um grupo de professores e pesquisadores da universidade a partir de 1986 quando foi constituído o Grupo de Pesquisa em Educação de Adultos coordenado pelo prof. Dr. Admardo Serafim de Oliveira. As ações de extensão na formação de professores para atuação com jovens e adultos e pesquisas sobre estas práticas foram instituindo uma memória social da EJA em um espaço instituído como campo do saber (CASTORIADIS, 1995). No trecho de um dos relatórios de extensão em 1991, já se manifestava a vontade de que o resultado do trabalho desenvolvido construísse fonte para pesquisas além de cooperar de algum modo com a história da EJA. Transcrevo-o:

[...] dada a natureza do trabalho realizado, este relatório não se limita à descrição de atividades para atender a exigências burocráticas. Pretendemos que ele se torne uma fonte de estudo, análise e partilhamento de nossas experiências com outros grupos também comprometidos com a educação de adultos. Acima de tudo, desejamos que este documento seja instrumento de reflexão sobre a nossa própria prática, capaz de reorientar e iluminar o aprofundamento dos estudos, da análise e da pesquisa, no campo da educação de adultos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1991b, p. 02).

Por isso, retomar uma experiência iniciada há mais de 30 anos contribui para compreensão da UFES como um lugar de memória da EJA no Espírito Santo. O olhar sobre essa memória histórica poderá lançar luz para uma modalidade da educação profundamente marcada por desafios para sua efetivação enquanto política pública de educação de sujeitos historicamente aligeirados dos processos formativos. Conjectura-se que essa memória poderá indicar o que mudou, o que avançou, o que permanece nas concepções teórico-metodológicas, nas práticas pedagógicas da EJA e, sobretudo, apresentar a contribuição da UFES para a história da EJA no Espírito Santo. Este trabalho, à sua maneira, procura atender esse chamado mais de duas décadas depois.

Continuando a apresentação por meio do desmembramento do título da tese, o trecho: “memória histórica da educação de jovens e adultos”, conduz para a justificativa desta pesquisa. O *locus* simbólico do estudo é a EJA, pois na história dessa modalidade o esquecimento sobrepõe à memória. A marca do esquecimento das experiências, das práticas pedagógicas e dos sujeitos da educação de jovens e adultos são evidenciadas em políticas públicas frágeis e fragmentadas, estigmatizadas como compensatórias, que ainda as posicionam em um espaço de disputa. No campo acadêmico, as pesquisas sobre a educação de jovens e adultos datam de um período relativamente recente, desse modo, ainda são incipientes e

por vezes persistentes para instituição da EJA enquanto campo de estudos. Contudo, apropriando-se da análise de Angelim (2006, p. 274), a “EJA é um grande problema produzido pela sociedade e, como tal, a solução possível, que não se reduz à formação de educadores, requer uma ampla mobilização de todos os sujeitos coletivos envolvidos, inclusive a Universidade!”. Isso dito, impele à reflexão sobre a função da extensão,

[...] como espaço de formação de educadores de jovens e adultos, em processo de construção, para além da potencialidade crítica e propositiva do repensar a Universidade, a educação básica, os ambientes virtuais multimídia, os movimentos sociais em rede, pode contribuir no repensar a própria pesquisa em educação [...] (ANGELIM, 2006, p. 275).

Considerando o contexto da relação entre a universidade e a educação de jovens e adultos no Espírito Santo, o problema de pesquisa que se coloca é: que memórias históricas da educação de jovens e adultos podem ser visibilizadas em três ações de extensão universitária da UFES de projetos desenvolvidos entre 1986 e 1996?

As considerações anteriormente formuladas contribuem para a hipótese de que há uma lacuna nos estudos sobre a história da educação de jovens e adultos no Espírito Santo. A este respeito, espera-se que esta pesquisa contribua com os estudos na área, notadamente para o fortalecimento e o incentivo à realização de investigações voltadas para a confluência entre os campos da história, da memória e da educação. Isto posto, cresce a compreensão de que investigar memórias históricas de ações desenvolvidas no recorte temporal de uma década, entre 1986 e 1996, constitui uma tarefa urgente que contribuirá com a memória da educação de jovens e adultos no estado e no país.

À luz do problema investigativo elencado se propôs o objetivo geral: visibilizar as memórias históricas da educação de jovens e adultos no Espírito Santo por meio de fontes e documentos históricos gerados na dinâmica de processos formativos em ações de três projetos de extensão da UFES desenvolvidos entre 1986 e 1996 pelo atual NEJA.

Complementa-se a esse, os objetivos específicos: desenvolver uma discussão teórico-metodológica que contribua com as pesquisas no campo da EJA e suas interfaces com a memória histórica; rememorar o histórico da EJA no Brasil e o processo de instituição dessa modalidade como um campo da educação voltado

para jovens, adultos e idosos; refletir a relação entre a EJA e a universidade, a partir da extensão universitária; apresentar e interpretar as fontes documentais de três projetos extensionistas da UFES de 1986 a 1996, bem como seus pressupostos teórico-metodológicos e práticas pedagógicas que construíram uma representação sobre a EJA na universidade.

A tese defendida ressalta que a memória histórica tem papel fundamental para compreensão das ações de educação de jovens e adultos desenvolvidas nos projetos de extensão do NEJA na UFES, no período em foco. Destaca-se ainda que o NEJA constituiu-se em um lugar de memória, trazendo em si a forte marca da resistência, da ação política em prol do desenvolvimento de ações extensionistas de formação de educadores, alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos. Além do protagonismo metodológico e teórico desenvolvido pelo grupo, devido à sua produção acadêmica, à continuidade do núcleo, à formação de professores e gestores nos cenários locais e nacional, as memórias dos projetos em destaque denotam que à medida que a EJA foi reconfigurada em políticas públicas educacionais, por meio da institucionalização como modalidade da educação básica, sua oferta formal foi ampliada, mas os princípios da educação popular perderam força nas práticas e metodologias adotadas. Assim, ações como as realizadas na universidade resguardam um lugar de uma memória da EJA esquecida nas ofertas oficiais de ensino.

Chega a hora de reforçar o convite à leitura sobre uma parte, entre outras tantas registradas em trabalhos acadêmicos, livros e práticas cotidianas em salas de aulas de EJA, da existente e resistente educação de jovens e adultos na educação brasileira (COSTA; MACHADO, 2017). Essa história evanescente, mas de uma memória de resiliência e utopia, é forjada por sujeitos esperançosos, no sentido atribuído por Freire (1992), da esperança que é ação, não espera, na importância que a educação tem na vida de homens e mulheres, em suas histórias de vida e no tempo histórico, social e político. Nas páginas seguintes, serão expostos os resultados da pesquisa realizada, a organização do texto foi realizada em seis capítulos, nos quais se verá: o capítulo 2 intitulado “Para não esquecer: revisitando acervos e a literatura acadêmica”, apresenta o caminho em busca de produções acadêmicas próximas ao tema da pesquisa. A revisão de literatura é um dos primeiros passos após a escolha do tema, pois conhecer outras produções é um

fermento para o prosseguimento da investigação. Esta etapa seguiu uma ordem temática por nível da produção: teses, dissertações e artigos consultados em bancos de dados físicos e virtuais, de instituições de ensino e pesquisa e em bibliotecas. Destaca-se as dissertações de Oliveira (1988) e Souza (1988), com as quais cerca de trinta anos depois é compartilhado o *locus* de pesquisa.

Com um título assertivo de “delineamentos metodológicos para uma memória histórica”, o capítulo 3 desenvolve a ordem temática do fundamento da tese, os pressupostos da metodologia histórica e da teoria substancial da memória histórica. O encontro com Le Goff (1996, 2002) e Bloch (1987, 2001a, 2001b) demonstrou a força desses historiadores que ainda têm muitas contribuições no fazer histórico e nas discussões sobre memória. Essa seção guarda uma provocação dada nesta tese: a de contribuir com a fundamentação teórica da EJA, este campo em desenvolvimento nos estudos acadêmicos.

Em sequência, o capítulo 4 com a alcunha de “Memória histórica da EJA: fragmentos que compõem o contexto da pesquisa” foi escrito a partir do efeito que a frase de Bloch (2001b, p. 60): “nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento” provocou na pesquisadora. Nessa perspectiva, nele consta um histórico da EJA no Brasil, marcado por tensões e disputas na instituição da educação voltada para jovens, adultos e idosos. Em sequência, há uma apresentação crítica da relação entre a EJA e a universidade, por meio do campo da extensão.

Finalmente chega-se ao capítulo 5: “Reminiscências da EJA em projetos de extensão na UFES”. Contextualizado pelos capítulos anteriores, neste são apresentadas as ações impulsionadoras da pesquisa por meio do PALFA (1986-1987); do Projeto Alfabetização e Pós-Alfabetização de Adultos para moradores do Bairro São Pedro (1988-1989); e do Projeto Alfabetização e Formação na Prática de Educação de Jovens e Adultos (1989-1996). Esta seção foi organizada em subitens com os nomes dos respectivos projetos com a intenção de estabelecer o percurso temporal deles na dissertação. Estabelece o diálogo entre a teoria, a metodologia e os documentos-monumentos (LE GOFF, 1996) das fontes escritas e orais consultadas e analisadas, as quais reafirmam o NEJA como lugar de memória da educação de jovens e adultos na UFES.

2 PARA NÃO ESQUECER: REVISITANDO ACERVOS E A LITERATURA ACADÊMICA

A relevância de desenvolver um trabalho sobre a EJA ancora-se na fragilidade desta modalidade de educação nas políticas educacionais nacionais. Diferente de outros campos, nos quais se observa um desenvolvimento de políticas e pesquisas (quase) constantes, consolidando-os na oferta do ensino formal, a EJA movimenta-se de acordo com a conjuntura sociopolítica, ora expandindo, ora retraindo. Essa inconstância gera consequências imensas na vida de milhares de brasileiros com idade a partir de 15 anos que não tiveram seu direito à educação efetivado. Soma-se a isso, o fato de que ainda se discute qual o lugar da produção acadêmica sobre a educação de jovens e adultos, considerando esta restrita e de pouca tradição nos estudos universitários. Por outro lado, a lacuna de pesquisas aponta uma variedade de temas que o campo ainda pode desenvolver.

Esta seção do texto intenciona conhecer algumas obras selecionadas a partir da revisão de literatura sobre a temática do trabalho. A consulta aos acervos de universidades, de bibliotecas (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD), de instituições de pesquisa (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES), e periódicos (Scientific Eletronic Library Online - SCIELO) possibilitou elencar diversos materiais (artigos, livros, dissertações e teses) que possuem a importante função de contribuir para o conhecimento que se vem produzindo sobre a história e a memória da educação de jovens e adultos no Brasil. Foi necessário estabelecer como critério primordial para seleção e apresentação das produções a relação da obra com a temática central da pesquisa. Nesse sentido, os materiais apresentados a seguir observam a ligação direta (temática igual ou semelhante) ou indireta (temática semelhante, com forte contribuição teórica e histórica) com a investigação aqui desenvolvida.

O quantitativo bibliográfico diretamente ligado às categorias do estudo – história e memória da EJA - foi muito restrito. Essa conjuntura por um lado fortalece a relevância deste trabalho e por outro, indica a possibilidade de contribuição teórica que o resultado da tese pode constituir para o campo de estudo.

A contextualização acima tonifica a ideia de que uma reflexão científica não tem início do zero. Isso posto, se reforça a relevância de consultar trabalhos já desenvolvidos sobre a temática proposta ou que se aproxime dela. Seguindo este pressuposto, serão destacadas algumas produções bibliográficas, escolhidas na consulta acima descrita. Na verificação de poucos trabalhos que desenvolveram temas diretamente ligados ao que se propõe, foram selecionados aqueles que atendiam aos critérios de proximidade com a temática da pesquisa, investigações sobre história da educação de jovens e adultos no Espírito Santo ou com a abordagem teórico-metodológica sobre educação, história e memória.

De acordo com Fávero e Freitas (2011), o primeiro trabalho sobre a Educação de Adultos no Brasil foi a tese de concurso de Paschoal Lemme intitulada "Educação supletiva/Educação de Adultos", de 1938. Esse estudo apresentou experiências de escolarização de pessoas adultas inglesas, francesas e norte-americanas após a I Guerra Mundial. O estudo destaca que nesses países as ideias de Thorndike, Dewey e Kilpatrick eram muito exploradas.

A necessidade inicial na Europa era preparar indivíduos para a vida social dentro dos ideais iluministas que se instaurava a partir do final do século XVIII. Contudo, após o estabelecimento da burguesia no poder a educação retomava seu caráter conservador impossibilitando as classes populares aumentarem seus níveis culturais. Dentro da escola, predominava a concepção de que:

É preciso obter do povo um certo adestramento no uso das instituições sociais que se vão complicando gradativamente, pois é inevitável sua participação na constituição dos governos democráticos. É preciso dar noções sobre a defesa da saúde, cada vez mais ameaçada pela intensidade e complexidade da vida social. É útil descobrir as tendências e vocações para se conseguir um melhor rendimento possível das capacidades individuais (LEMME; BRANDÃO, 2010, p. 127).

O Pós-Guerra marcou a mundialização da questão da educação, e, por conseguinte, da Educação de Adultos. No que tange ao cenário brasileiro, Lemme desconsiderou as iniciativas desenvolvidas por empresas ainda no século XIX e por grupos políticos como os anarquistas embora tenha feito referência ao Liceu de Artes e Ofícios (1856) e aos Cursos de Extensão, Continuação, Aperfeiçoamento e Oportunidade (1935) da Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural, gerida por Anísio Teixeira, ambos no Rio de Janeiro. Denunciou ainda o caráter incipiente no qual se encontrava a Educação de Adultos no país, com poucos recursos a qual carecia de atenção do estado na promoção da educação e da cultura nacional.

São essas condições de incultura alarmante da massa adulta que pesam de maneira nefasta em todos os aspectos da vida nacional, ocasionando a desordem que campeia em todos os setores das atividades do país e agravando a desorientação ideológica que caracteriza os tempos agitados que estamos atravessando (LEMME; BRANDÃO, 2010, p. 136).

Outro autor de destaque nos estudos do campo educacional de adultos foi Lourenço Filho. Em “O problema da Educação de Adultos”, o estudioso utilizou como fundamentação teórica Artur Moehlman (1940), para quem a

Educação de adultos é expressão que deve ser empregada para designar qualquer plano, sistemático ou assistemático, de educação desde que destinado a adolescentes e adultos, e independente dos planos escolares convencionais, de instituições públicas e particulares (MOEHLMAN, 1940, apud LOURENÇO FILHO, 1945, p. 178).

Lourenço Filho (1945) destacou também as questões de cunho metodológico e pedagógico na Educação de Adultos, assim como a formação específica para professores atuarem na área. Na concepção do educador, o homem analfabeto permaneceria em uma minoridade cultural, sem a possibilidade de exercer sua cidadania e ligar-se à vida comunitária, mais do que isso, ele seria um obstáculo para o progresso. O autor compreendia a Educação de Adultos (EDA) como um problema mundial. Nessa direção, apresentou as iniciativas norte-americana, francesa e inglesa na alfabetização da classe operária como parâmetro a ser seguido no Brasil. Destaca-se no texto a relação entre a Educação de Adultos e o mundo produtivo.

Para Filho a educação ofertada aos jovens e adultos se diferenciava da educação das crianças pela necessidade de integrar esses sujeitos ao mundo cívico e do trabalho. Nessa direção, a metodologia de ensino também deveria ser diferenciada. Por isso, Lourenço Filho propunha uma pedagogia especial para adultos, uma vez que em sua compreensão faixas etárias diferentes têm formas de aprender diferentes. Descreveu ainda alguns exemplos de como as práticas pedagógicas poderiam ser desenvolvidas dentro de sala de aula e em espaços educativos extraescolares como em museus e bibliotecas.

Segundo Lourenço Filho a EDA possuiria quatro funções: 1) função supletiva, cujo objetivo seria “remediar deficiência, a ineficiência ou incapacidade da organização escolar” (LORENÇO FILHO, 1945, p. 170) para combater o analfabetismo. Caberia à educação não somente alfabetizar, mas também preparar jovens e adultos para a vida social; 2) função profissional, como modo de reajustar os homens para o trabalho; 3) função cívica e social, na qual seria desenvolvido o reajustamento do

indivíduo à sociedade; e 4) função de difusão cultural, esta pensada na relação da educação com os espaços extraescolares, notadamente os culturais (LORENÇO FILHO, 1945).

Os escritos de Paschoal Lemme e Lourenço Filho foram fundamentais para a discussão sobre a EDA no país. Embora o debate tenha sido focalizado no desenvolvimento de políticas públicas, concepções filosóficas e práticas pedagógicas, alguns elementos das teses desses pensadores ainda se fazem presentes nos estudos sobre a educação de jovens e adultos.

A dissertação intitulada “A escrita de adolescentes e adultos: processos de aquisição e leitura do mundo”, de Edna Castro de Oliveira (1988) é uma pesquisa de referência nacional nos estudos sobre a alfabetização de jovens e adultos no país. Este trabalho reflete sobre a alfabetização apoiado em Paulo Freire (1969, 1977, 1987) e Emília Ferreiro (1983, 1985), e seguiu o método da pesquisa-ação. A relevância da escolha desta investigação está no seu pioneirismo em analisar uma ação da UFES com a EJA em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo (SEC). A autora escolheu como campo de pesquisa o Projeto Alfabetização de Adultos e Adolescentes Segundo a Proposta de Paulo Freire (PALFA - 1986-1987), primeiro projeto realizado pelo que mais tarde constituiria o NEJA³. Oliveira realiza uma contextualização do projeto por meio da inserção orgânica que teve nele como pesquisadora e integrante da equipe de acompanhamento e formação. Um ponto a ser destacado refere-se à coordenação do PALFA, assumida pelo professor doutor Admardo Serafim de Oliveira, professor do Departamento de Filosofia da Universidade.

A dissertação situa o Programa no contexto da alfabetização de adultos em bairros de periferia da Grande Vitória, desenvolvido em escolas da rede estadual, devido à parceria com o estado. A concepção teórico-metodológica do PALFA fundamentou-se na perspectiva freireana e nos princípios da educação popular. Outrossim, o percurso metodológico e fontes de pesquisa são as maiores contribuições, uma vez que apresentou algumas pistas para a busca de documentos, entre eles os relatórios das educadoras participantes do projeto e as atividades realizadas pelos educandos.

³ Somente em 2015, decorridos 18 anos de ação efetiva é que o NEJA passou a ter seu reconhecimento jurídico como parte integrante da estrutura do Centro de Educação da UFES, pela Resolução n.º 31/2015 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE).

A dissertação “Educação matemática na alfabetização de adultos e adolescentes segundo a proposta pedagógica de Paulo Freire” de Angela Maria Calazans de Souza (1988) tem algumas aproximações com o trabalho de Oliveira (1988). Ambos foram defendidos em 1988, o teórico fundamental foi Paulo Freire (1983, 1984, 1987) tiveram como *lócus* quatro círculos de cultura do PALFA e desenvolveram a metodologia qualitativa da pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um método de pesquisa no qual o investigador interfere diretamente no processo, o qual acompanha e avalia, de forma cooperativa, com aqueles que desenvolvem a ação. Contudo, Souza (1988) direciona seus estudos para a alfabetização matemática de adolescentes e adultos, assim, complementa a discussão teórica com autores da educação matemática crítica. O objetivo geral foi verificar como os adultos e adolescentes constroem o seu conhecimento matemático durante o processo de pós-alfabetização. De acordo com a pesquisadora, o trabalho do conteúdo programático por meio das proposições dos alunos, o auxilia na relação com os números e com o mundo. Contudo, essa proposta organizada na matemática, como processo, teve resistência de ser implementada pelas alfabetizadoras que precisariam reelaborar sua prática didático-pedagógica para a dialeticidade do ato de conhecer. A autora apontou também a dificuldade de localizar bibliografias sobre o tema e utilizou como referencial Kline (1976), Hegel (1979), Piaget (1978, 1980, 1983). O papel do professor é problematizar as descobertas do alfabetizando para que ele possa avançar para etapas mais complexas e construir o conhecimento. As conclusões indicam a necessidade de aceitação e compreensão do conhecimento prévio dos alunos para intervenção no processo de alfabetização por meio da problematização das situações.

O trabalho “A educação de jovens e adultos e a universidade: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo”, de Carlos Fabian de Carvalho (2004) analisou as experiências de formação de estudantes de graduação da UFES na docência da EJA. Para este intento Carvalho traçou a trajetória do ensino superior no Brasil e o lugar ocupado pela EJA nesse percurso. Elaborou também a história do NEJA, identificando as estratégias de ocupação/resistência do núcleo, suas ações de formação de educadores, assessoria a grupos externos à universidade e o atendimento às demandas de educação básica para jovens e adultos trabalhadores. O foco da pesquisa de campo

foram as experiências de formação de educadores, analisadas a partir do referencial teórico do materialismo socio-histórico e dialético, mas em interlocução com outras abordagens. Além da pesquisa documental, Carvalho utilizou o método da História Oral.

Podestá (2006) dissertou sobre “Os sentidos da alfabetização: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos na UFES”. O trabalho investigou os significados das práticas de educadores no NEJA entre 1999 e 2006 à luz de Berman (1986), Martins, Bakhtin (2004), Benjamin (1994) e Freire (1976, 1993, 1996, 2005). Naquele período, o pesquisador já apontava a dicotomia entre a vasta produção no núcleo e o pequeno quantitativo de produções voltadas para análise e sistematização desta experiência. Destacou o papel significativo da universidade na conformação da EJA no que concerne à pesquisa, extensão e formação e indicava a ampliação da participação do NEJA em outros espaços, alargando sua ação de formação para busca de construção de propostas e políticas públicas para o campo em questão.

A pesquisa discute os sentidos da alfabetização no NEJA, especificamente, as práticas desenvolvidas nas salas de aula alocadas no espaço da universidade. Caracteriza o NEJA como um espaço de experimentação docente para graduandos de diversos cursos, destaca o acompanhamento, o estudo permanente e a sistematização das práticas como fios condutores do trabalho do núcleo. As especificidades do núcleo de acordo com Podestá (2006) consistem no rol de materiais sistematizados e dispostos em seu acervo. O autor considera a universidade um local privilegiado de atuação da EJA. Entre os fatores que corroboram com esta posição destaca a possibilidade de aliar pesquisa e formação. Retoma a gênese do NEJA desde 1986 e sua instituição como espaço da extensão, fatos marcantes para as possíveis “causas da permeabilidade da Universidade para com as demandas da Educação de Jovens e Adultos” (PODESTÁ, 2006, p. 46).

A tese “Os processos de formação da educação de jovens e adultos: a ‘panha’ dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES” de Edna Castro de Oliveira (2005) aborda questões de formação, experiências e saberes de educadores Sem Terra no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), desenvolvido no Espírito Santo em parceria entre UFES, PRONERA e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). O referencial teórico-metodológico tem como interlocutores

Paulo Freire (1969, 1978, 1989, 1992, 1996), Rancière (2002), Deleuze e Guatarri (1992), Gadamer (1983), Larrosa (1995, 2002, 2004), Hegel (2002), entre outros, para ampliar o debate sobre as questões centrais da tese. Com Gadamer (1983), a metodologia da pesquisa assumiu como abordagem a hermenêutica contemporânea. Embora o trabalho norteie suas reflexões para experiências ocorridas entre 1999 e 2005, ele interessa, pois observa espaços de formação para educadores da EJA dentro e fora da Universidade e no NEJA. Sobre este, explana:

[O NEJA era] voltado inicialmente para o exercício de práticas de alfabetização. O caráter interdisciplinar dessa equipe e as ações iniciais desenvolvidas junto à extensão, atendendo a comunidades periféricas, foram interpretadas, de certa forma, no início da década de 1990, como práticas de ação social. Na verdade, essa interpretação desconsiderava os dados do contexto local que envolviam a formação de uma equipe que buscava se consolidar no interior da Universidade. Através de uma ação lenta, despretensiosa, muitas vezes quase invisível e, em certos momentos descontinuada, foi se impondo a dinâmica do trabalho, não porque exitosa pelos seus resultados mas pelo seu potencial para agregar pessoas com ideias e sonhos em comum e, também, pela insistência em prosseguir ousando experimentar (OLIVEIRA, 2005, p. 17).

A pesquisadora percebeu que as práticas do NEJA se aproximavam de outras dispersas pelo país, marcadas por “ações improvisadas e descontínuas de outras experiências, em função das políticas e do remanejamento de recursos quando não, de seu contingenciamento” (OLIVEIRA, 2005, p. 17). Relembra que o NEJA se tornou um lugar procurado por grupos para o desenvolvimento de ações de formação, tal como o MST e a Associação de Escolas Católicas (AEC). Exercitou a prática de repensar a formação, compreendida como uma ferramenta de pensamento colocada a serviço da criação, diante dos desafios encontrados em um movimento social amplo, formado por sujeitos historicamente apartados de muitos direitos fundamentais e que encontram na educação uma das ferramentas de conscientização e luta pela diminuição das desigualdades sociais, e assim formar educadores para ensinar jovens, adultos e idosos do movimento.

Embora a produção acadêmica, sobretudo na Pós-Graduação, tenha sido ampliada consideravelmente do período das pesquisas, as investigações realizadas posteriormente a essas apresentadas priorizaram programas e ações desenvolvidas em outros espaços. Algumas tiveram uma relação indireta com o NEJA, mas nestas pesquisas, o núcleo não teve o protagonismo como nos trabalhos elencados anteriormente. Outra constatação possível envolve a temporalidade da pesquisa, as dissertações de Souza (1988) e Oliveira (1988) abordam as práticas pedagógicas na

matemática e na alfabetização nas experiências do final da década de 1980, enquanto Carvalho (2004), Podestá (2006) e Oliveira (2005) voltam-se para as experiências a partir do final da década de 1990. Tem-se, dessa forma, uma lacuna temporal a ser explorada. Além disso, o propósito também se diferencia, tem aqui a perspectiva de uma abordagem histórica sobre os projetos pesquisados.

Seguindo com as produções na UFES, a dissertação “Percursos de memórias: professores e suas práticas na História ensinada”, de Bruno dos Santos Prado Moura (2009) tem uma contribuição teórica para o PPGE por ser um dos primeiros trabalhos desenvolvidos com esta temática. A escolha de Moura fundamenta-se pelo recorte temporal de sua pesquisa, a saber: professores formados entre as décadas de 1970 e 1980, o que auxilia na compreensão sobre a formação de educadores na conjuntura de transição entre o período ditatorial e democrático, no qual fervia a discussão sobre qual projeto democrático seria assumido, o que repercutia nos modelos de formação de professores e quais práticas pedagógicas seriam possíveis desenvolver. Contudo, o principal elemento para escolha do estudo dessa dissertação foi a discussão teórica sobre memória, realizada pelo autor.

Moura (2009) traça a concepção teórica de pesquisadores fundamentais para a discussão de história e memória, tais como: Carretero, Rosa e González (2007), Carretero (2007), Meneses (1992, 1999), Pollak, (1989). Apresenta as contribuições de cada um deles para o campo e justifica sua escolha por utilizar ou não cada autor. O cuidado teórico de Moura é necessário na escolha de um referencial para uma pesquisa, uma vez que seu estudo se desenvolve na fronteira das memórias dos educadores, suas escolhas passam pelos autores cuja perspectiva dialoga com as memórias individuais e a História Oral de professores de história e suas práticas de ensino.

A ampliação espacial para a produção nacional possibilita um olhar diversificado sobre o que se tem produzido. Com o título “Memória, história e representação social: o Reaja em Vitória da Conquista, Bahia: de 1997 a 2002”, a dissertação de Maria Claudia Meira Santos Barros (2012) analisa um projeto de formação de jovens e adultos no nordeste brasileiro. A perspectiva de memória também envereda pela memória individual, por meio da narrativa oral dos sujeitos – educandos e educadores - participantes do Reaja. A pesquisadora teve o cuidado de localizar geograficamente o contexto estudado e analisar o histórico do analfabetismo no país

e na região estudada com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em textos teóricos sobre o tema.

Em mais uma experiência da EJA a metodologia da prática pedagógica evoca o legado de Paulo Freire (1993, 1997, 2002, 2003, 2004, 2006) como referência. A discussão sobre memória se sustenta nos estudos de Nora, cujo caminho assume a memória enquanto formadora de identidades individuais e coletivas e em Pollak (1989) para justificar o campo de disputas sobre o qual a memória se constitui. Além destes, outros referenciais no campo são: Bosi (2003), Halbwachs (1990) e Rousso (1989) são utilizados. Em seguida a discussão teórica aborda a teorias das representações sociais, dentre os autores destacados cita-se Moscovici (1978) e Alves-Mazzotti (1994). A pesquisa de Barros (2012) foi bem organizada do ponto de vista teórico-metodológico, destaca-se também a abordagem do contexto histórico e geográfico do campo de pesquisa.

O trabalho a seguir foi selecionado, pois desenvolve a temática da memória nas universidades no período final do século XX, com o título “Memória universitária: o arquivo central do sistema de arquivos da Universidade Estadual de Campinas (1980-1995)”, a dissertação de Neire do Rossio Martins (2012) discorre sobre a implementação do sistema de arquivos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) utilizado como referencial teórico Le Goff (2003), Sarlo (2007), Huyssen (2000), Nora (1993), Halbwachs (1990) e Ricoeur (2007). O texto versa sobre os lugares de memória, destacando os arquivos, a memória e esquecimento. Em relação à memória universitária salienta que esta se configura como uma instituição social com a função de formar pessoas, transmitir e construir conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

O trabalho destaca também a importância da constituição de arquivos nas universidades como mecanismos de organização de fontes que preservam as memórias da instituição e podem ser utilizados, inclusive para pesquisas. A autora afirma que “situar o arquivo como lugar de memória é estimulante” (MARTINS, 2012, p. 165). O entusiasmo da pesquisadora é contagiante, quem realiza pesquisas de cunho histórico compreende a manifestação de Martins, pois um historiador ao se deparar com uma fonte reveladora de um fato pesquisado, realmente sente-se em êxtase.

Regina Celi Frechiani Bitte (2014) em “Políticas da memória e usos públicos da história: o lugar da educação museal na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental” desenvolve um quadro teórico sobre memória e história, memória política, lugares de memória e prática educativa. O trabalho desenvolve o percurso de reelaboração curricular nos cursos de licenciatura (especificamente Pedagogia) da UFES e outras instituições da Grande Vitória na primeira década do século XXI. A pesquisadora manifesta interesse em estudar a relação entre memória museal e formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Ela elegeu como lugar de pesquisa a Escola de Ciências Biologia e História (ECBH), um espaço educacional extraescolar no município de Vitória.

A discussão transita pelos saberes docentes e formação de professores subsidiada por autores como Tardif, Lessard e Lahaye (2000), Saviani, Gauthier (1998) e Pimenta (1999). A compreensão do museu enquanto lugar de produção de conhecimento é cara à pesquisadora. Em relação à memória destaca a crescente preocupação com o tema, as diversas áreas de interesse e a grande variedade de aplicabilidade do termo devido a sua polissemia. Estudos referenciais nesse campo foram utilizados para elaborar o quadro teórico da tese, dentre os quais se destacam: Le Goff (2001), Nora (1993) e Meneses (1998). As conclusões da investigação indicaram a incoerência entre as propostas de formação de professores e a realidade, que assinala a incipiente política de formação museal para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo na disciplina de História. Esta pesquisa faz refletir sobre a abrangência dos lugares de memória como os museus e os centros de memória para formação de professores e pesquisadores.

A tese “Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana no início do século XX: arquitetura, memórias e história” de Andréa Brandão Locatelli (2012) investiga a memória, por meio da arquitetura histórica educacional no início do século XX no Espírito Santo. Nessa conjuntura o contexto político demarcou uma relação intensa na produção dos espaços escolares, assim como, evidenciou a tensão política e social local. A autora buscou ainda compreender os sistemas de ideias e o simbolismo que delinearam a república no país e no estado.

O referencial teórico da pesquisa de Locatelli (2012) foi Certeau (2006), Ginzburg (1989) e Bloch (2001). A pesquisadora priorizou a discussão sobre historiografia e a prática do historiador, ao apontar as potencialidades e limites da pesquisa histórica. Destaca a relação entre história e memória, na qual são encontrados os fundamentos e os objetivos do fazer historiográfico, demarca a função política da memória como possibilidade de reelaboração identitária e problematizadora do pesquisador, tal como desacomodadora de verdades históricas instituídas. Locatelli (2012) elabora ainda uma problematização em relação aos limites da pesquisa em história da educação no Espírito Santo, uma colocação pertinente e necessária para o fortalecimento de pesquisas no campo.

O trabalho contribui sobremaneira pela multiplicidade de fontes utilizadas e cruzamento de dados, pela diversidade de campos de pesquisa como: arquivos, acervos digitais de universidade, bibliotecas e o Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo (IHGES) para seleção de fontes como documentos, fotografias e jornais, com a intenção de construir um conjunto de dados que possibilitaram o desenvolvimento do estudo. Outrossim, o estudo ressaltou a simbologia expressa na arquitetura escolar capixaba entre 1908 e 1930. Os estilos eclético e neocolonial indicavam as transformações sociais e urbanização no período e a preocupação com a racionalização dos espaços. A modernização dos edifícios dialogava com o projeto de ensino proposto no país fundamentado em ideais pedagógicos de formação do cidadão republicano.

Outra pesquisa selecionada foi “A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador” de Deane Monteiro Vieira Costa (2012). O trabalho de Costa tem uma singularidade, pois foi o único a discutir, por meio da perspectiva histórica, a educação de jovens e adultos no Espírito Santo. O recorte da investigação seleciona uma campanha de alfabetização e escolarização promovida em âmbito nacional em áreas urbanas, rurais e regional, a Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeiro de Itapemirim (CAASCI). O referencial teórico é constituído pela obra de Norbert Elias (1993, 1994, 1994a, 1997, 1998, 2001), notadamente o conceito de processo civilizador. O percurso metodológico utilizou como instrumentos documentos (relatórios oficiais nacionais e estaduais da Campanha, relatórios de governadores, matérias em jornais) e entrevistas.

O trabalho evidencia a concepção negativa sobre o analfabetismo como chaga nacional, responsável pelo atraso econômico e social do país. Essa visão negativa recaía também sobre adolescentes e adultos analfabetos nas décadas de 1940 a 1960. Eles eram tidos como degenerados e improdutivos, dessa forma, as campanhas educacionais assumiam um vínculo com áreas como a saúde e a economia, ou seja, propunham uma mudança de comportamento e a introdução da população no setor produtivo.

Embora a autora reforce o caráter historiográfico da pesquisa, a discussão sobre memória, sustentada por Bosi, se faz presente quando apresenta uma das fontes (uma monografia) que conta a história da professora Zilma Coelho Pinto responsável pela CAASCI. O trabalho de Costa demonstra a permanência de algumas características políticas, sociais e culturais da EJA: a ênfase em programas (antes campanhas) descontínuos de escolarização dos sujeitos; o preconceito em relação aos analfabetos e o analfabetismo como um empecilho ao desenvolvimento nacional.

Rodrigues (2008) no trabalho de doutorado “Enraizamento de esperança: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás” analisa a história do referido movimento com o foco voltado para a experiência na região centro-oeste entre 1961 e 1966. A fundamentação teórica é subsidiada em autores como Amado (1996), Bosi (1994), Brandão (1986), Chardin (1978), Fávero (1983), Freire (1962, 1963, 1967, 1997, 1976), Lima e Arantes (1984), Mounier (1971), Peixoto Filho (1985), Pessoa (1996, 1999a, 1999b), Thompson (1992), Vaz (1962), entre outros. A motivação essencial para realização da pesquisa é apresentada em forma de denúncia sobre o desconhecimento da história educacional brasileira. Assim analisa a pesquisadora,

Num país em que a memória tende a ser sucateada, é fundamental preservar a história da educação através do registro, análise e aprofundamento das raízes teórico-filosóficas dos fatos ocorridos, especialmente daqueles pouco conhecidos, cujos elementos não estão suficientemente organizados, uma vez que se encontram dispersos em coleções particulares, na memória ou guardados nas gavetas de pessoas que participaram da história, porém não têm como organizar peças e documentos (RODRIGUES, 2008, p. 16).

Parte dessa falta de apreciação envolve a desorganização das fontes para estudo. Se este fato for aliado a um interesse em silenciar essa memória de propostas educacionais as consequências dificultam os processos de pesquisa e inviabilizam a

possibilidade destes fazerem parte da memória coletiva, e, por seguinte, tornarem-se patrimônio cultural do país. A pesquisadora constata três aspectos dos processos investigativos sobre educação no Brasil: “o rápido descarte de material importante para a preservação da memória, a grande dispersão e pouca organização de dados, registros e documentos sobre a história da educação” (RODRIGUES, 2008, p. 17).

Maria Clarisse Vieira (2006) desenvolveu a tese “Memória, história e experiência: trajetória de educadores de jovens e adultos no Brasil” cujo objetivo consistiu em compreender as contribuições do legado da educação popular à área de educação de jovens adultos no Brasil, por meio da análise das trajetórias pessoais e profissionais de educadores. Neste trabalho a história da EJA foi contada a partir das experiências rememoradas de professores cujos percursos de vida imbricam essa história entre as décadas de 1960 e 1980. Brandão, Freire e Arroyo compõem a discussão teórica sobre educação popular e educação de jovens e adultos. As opções metodológicas e epistemológicas sustentam-se em Alberti (1989), Halbwachs (1990), Pollak (1989) e, sobretudo, Benjamin (1994). O traçado das categorias centrais da tese: história, memória e experiência foram marcadas por Benjamin, a partir da tese do filósofo de propor o rompimento com a temporalidade homogênea e linear constitutiva das memórias dominantes, do papel crítico da memória na reconstrução e emergência de experiências silenciadas.

O estudo constatou o final dos anos de 1950 como um momento fecundo e de intensa militância política na educação. Tal postura fermentou experiências educacionais, políticas e culturais em torno da educação popular. Uma vez que parte do público dessas práticas era constituído por sujeitos jovens, adultos e idosos, é inegável sua influência na configuração da EJA. A pesquisa evidenciou ainda o entrelaçamento entre as trajetórias dos cinco professores-colaboradores investigados com as mudanças e continuidades na EJA. Destacou também três grandes contribuições da educação popular às ciências humanas e à pedagogia: a pesquisa-ação, a sistematização de práticas e os coletivos de autoformação. As marcas identitárias da EJA foram sendo instituídas no tempo e nas experiências das práticas desenvolvidas e nas relações sociais que impuseram movimentos de reorganização diante das políticas norteadoras da educação no país.

De acordo com Vieira (2006) a instauração da Ditadura Civil-Militar desmobilizou as experiências até então desenvolvidas e outros espaços tiveram de ser construídos.

A redemocratização da sociedade brasileira possibilitou a ampliação das práticas pedagógicas de EJA, assim como a emergência de identidades coletivas, reivindicando a expansão do ensino público e a ressocialização desses sujeitos. Parte dessas reivindicações foi contemplada na Constituição de 1988, contudo não foram efetivadas. As políticas desenvolvidas nos anos subsequentes conferiram um lugar marginal à Educação de Adultos.

O artigo Cinquentenário das “40 horas de Angicos: memória presente na educação de jovens e adultos” de Francisco Canindé da Silva e Marisa Narcizo Sampaio (2015) é fruto do trabalho do Núcleo de Referência em História e Memória da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular no Rio Grande do Norte (NHUMEJA). Propõe um reencontro com a experiência de alfabetização de adultos mais conhecida e rememorada do país, conhecida internacionalmente, idealizada por Paulo Freire. A pesquisa utilizou como referencial teórico Certeau (2011), Ginzburg (1989), Halbwachs (1990), Le Goff (1996) e Paul Thompson (1992) e se valeu como instrumento de coleta de dados da entrevista, esta realizada com pessoas (educandos, coordenadores) que participaram da experiência de Angicos.

Silva e Sampaio (2015) contextualizam a origem dos Centros de Memória em EJA no país. Destacam como objetivo do NUHMEJA contribuir para a reconstituição da trajetória da EJA e da educação popular no Rio Grande do Norte. O Núcleo se associada ao esforço nacional impulsionado pela UERJ junto à SECAD-MEC para recuperação da memória da EJA e da Educação Popular no país. No contexto do Rio Grande do Norte desde 2010 o NUHMEJA exerce a função de recolher e organizar diversas fontes escritas, orais e audiovisuais, contribuindo para a preservação e difusão dessa memória em âmbito local.

Em “Centro Memória Viva: documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais”, Maria Emilia de Castro Rodrigues, Maria Margarida Machado e Danielly Cardoso da Silva (2013), resgatam o contexto de criação do Centro Memória Viva (CMV) na região Centro-Oeste desde 2000 e a mobilização nacional pela criação dos Centros de Referência em EJA desde 2010. As autoras apontam o CMV como projeto de extensão da UFG e as parcerias com o Fórum Goiano de EJA, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), o Conselho Estadual de Educação e a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia que formam uma rede de pesquisa que promove o resgate da memória/história da EJA, dos movimentos

sociais e da educação popular naquela região. Salientam que as fontes para pesquisa estão dispersas, são escassas e ainda, ressaltam as memórias guardadas nos sujeitos partícipes das diversas ações da EJA.

Em relação à metodologia do Centro, relatam cinco subprojetos, cada um com objetivo de aprofundar uma especificidade do projeto geral. O ponto de convergência de todos se dá pela compreensão e preservação da memória da EJA, educação popular e dos movimentos sociais relacionados à EJA no Centro-Oeste, especialmente em Goiás. Destacam ainda os momentos formativos sobre os temas pesquisados, pesquisa documental, organização de arquivos, fontes e memória pelos quais passaram os pesquisadores/bolsistas do CMV, estudando bibliografia de referência nas áreas. A produção do grupo é divulgada nos encontros do Fórum Goiano de EJA e também pelo ambiente virtual do Portal dos fóruns EJA⁴. As autoras contam a trajetória da EJA na Universidade: primeiro a extensão, depois o ensino e por último a pesquisa, como o CMV, por exemplo.

A produção Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos NEDEJA de Osmar Fávero e Sonia Maria Rummert (2000) apresentam um Núcleo com uma peculiaridade, embora esteja vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e tenha se constituído em 1999 possui um acervo documental organizado há mais de 40 anos pelo seu coordenador, o professor Osmar Fávero. Além disso, dentre os objetivos do núcleo se destaca: “organizar um banco de referências documentais e dados sobre educação de jovens e adultos no Brasil [...]” (FÁVERO; RUMMERT, 2000, p. 177). Desse modo, o acervo NEDEJA (que já propunha a organização de um centro de documentação) se constitui fonte de pesquisa para pesquisadores de outros Centros de Memória em EJA em todo país. O acervo é diverso, conta com materiais didáticos, gravações, documentos apresentados em eventos, inclusive documentos raros como os slides utilizados por Paulo Freire em Angicos em 1963. No âmbito institucional, dentro do PPGE da UFF, afirma uma proposta transdisciplinar, diante da compreensão de que a EJA se alimente e alimenta os conhecimentos com o campo das Ciências Humanas e da Educação.

⁴ Cf. <<http://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/>>.

Os autores denunciam a falta de apreço à memória no país, relatam casos de documentos históricos recolhidos em arquivos pessoais e outros salvos de incêndios ou sobreviventes da destruição sistemática do regime ditatorial de 1964, resultando na perda e dispersão de quase todos arquivos oficiais sobre as experiências de educação de adultos precedentes ao regime. Em relação ao campo teórico da educação de jovens e adultos Fávero e Rummert (2000) problematizam sua complexidade e a carência de aportes de ordem teórico-metodológico e sociopolítico, que demandam ações e pesquisas específicas que preencham as lacunas ainda existentes na teorização e nas práticas pedagógicas da EJA.

Paiva (2015) disserta em defesa do direito à memória da educação popular e da educação de jovens e adultos em um texto no qual focaliza a discussão em um Centro de Referência e Memória como política pública. A pesquisadora rememora a estreita relação entre educação popular e educação de jovens e adultos nos países latino-americanos, sublinhando a presente influencia de Paulo Freire nessas fronteiras. Embora haja diversas perspectivas teórico-conceituais alguns temas e/ou sujeitos são comuns entre eles, educação de adultos; alfabetização de adultos; processos de escolarização formal, não formal ou informal; educação de trabalhadores; educação do campo; indígena; gênero e cidadania de pessoas jovens e adultas.

O resgate da história da educação de jovens e adultos, educação popular e movimentos sociais são atribuições dos acervos guardadores dessas memórias coletivas, fundamentais para formação de novos sujeitos produtores de memória. Entretanto a autora alerta “a memória resgatada, sozinha, não revela a história, se não houver quem a interprete/traduza” (PAIVA, 2015, p. 06). Nessa direção, o rigor e a curiosidade científica são fundamentos para o trabalho com a memória da educação brasileira.

Os trabalhos selecionados (dissertações, teses e artigos) para compor a revisão de literatura atenderam o objetivo de compreender o eixo temático da investigação focalizando a teoria e metodologia, outros a discussão sobre a educação de jovens e adultos no Brasil e no Espírito Santo e outros ainda a universidade como lugar de memória. A leitura desses trabalhos contribuiu sobremaneira para a elaboração da pesquisa. Além disso, serviram como pontos de partida para o encontro com outras

referências sobre memória, história, educação de jovens e adultos e projetos de extensão na universidade.

3 DELINEAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA UMA MEMÓRIA HISTÓRICA DE AÇÕES DE EXTENSÃO NA UFES

A seleção do referencial teórico-metodológico da pesquisa⁵ desenha, ou ao menos rascunha, a imagem que toma forma na tese. Escolhas importantes e necessárias conduzem, entre as diversas possibilidades, os traços que dão conteúdo aos contornos (objetos investigados e análise) ao trabalho de pesquisa. Assim como um desenho ou uma pintura, antes da versão final, são diversas versões, acertos, supressões e ajustes realizados no texto. (Re)fazer: esse é o exercício da pesquisa, marcado pelo inacabado, pela reconstrução constante das ideias e da escrita até se chegar ao que se considera a versão final, não necessariamente a última versão, acabada e imutável, mas aquela que precisa ganhar vida e ser discutida por outras pessoas.

Aprende-se também que no exercício acadêmico, está a elaboração de um texto na tênue relação entre a tarefa (ilusoriamente) solitária da escrita e a construção coletiva do pensamento e da argumentação construída e apresentada. Os teóricos, os sujeitos da pesquisa, a orientadora, os membros da banca, os professores, os amigos e os amigos contribuem direta ou indiretamente na elaboração do trabalho. Destarte, quer-se expressar que uma tese é um desenho feito à várias mãos, embora o traço, seja finalizado apenas por duas. Sem essa referência e suporte a imagem (texto) final não se findaria. A escrita da tese não se rascunharia sem as trocas com as pessoas próximas e aquelas intermediadas por outros textos. Por isso, a metodologia e o referencial teórico são suas raízes e indicadores da direção tomada.

No tocante a esta investigação, memória e história foram as categorias norteadoras do percurso investigativo. Compreendê-las é uma tarefa hercúlea por diversos motivos. Um deles, por envolver conceitos fundantes e discutidos proficuamente pela historiografia e em outras áreas, como as Ciências Humanas e Sociais, a Literatura e a Educação. Outra razão de dificuldade, vinculada a anterior, consiste

⁵ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFES *campus* Goiabeiras via Plataforma Brasil, conforme o Parecer Consubstanciado n. 1.970.755, de 17 de março de 2017.

na abordagem da memória enquanto conceito (teoria) e metodologia. A compreensão desses motivos justifica a opção ora feita de se apresentar a discussão sobre história e memória, tecida em uma perspectiva interdisciplinar. Tal opção se entrelaça aos procedimentos, aos locais e aos objetos de investigação, assim como com a relação entre o individual e o social, a racionalidade e a emoção, formando uma simbiose desses elementos. Outro caminho tornaria mais difícil para a pesquisadora, considerando seu modo de fazer pesquisa, a construção de um cenário sobre o que e como se pretende estudar, uma vez que poderia reduzir a complexidade do conceito e das possibilidades de se fazer uma pesquisa sustentada pela perspectiva da memória e da história.

Diante do exposto, desenvolveu-se uma pesquisa alicerçada em uma metodologia de natureza qualitativa e de perspectiva histórica. A pesquisa histórica tem como premissa a exploração de documentos e outras fontes de um problema, tema ou evento ocorrido no passado (MOREIRA; CALEFFE, 2006) e enfatiza a interpretação dos dados contidos nas fontes primárias (documentos ou relatos orais de pessoas que participaram de um evento) e secundárias (textos, registros em áudio e vídeo sobre o evento ou pessoas que ouviram relatos sobre o evento). Para realização dessa prática de pesquisa, o historiador deve desenvolver uma redação (apresentação e análise) adequada, valorizando o cuidado e a consciência sobre a questão tratada (LE GOFF, 2002). Para isso uma pesquisa histórica pressupõe alguns passos, a saber:

[...] a) identificar os objetivos da pesquisa; b) identificar e examinar as fontes de dados; c) avaliar a confiabilidade dos dados obtidos das fontes; d) organizar os dados relevantes em termos de uma abordagem interpretativa dos eventos que ocorreram; e) apresentar essa interpretação para análise e avaliação de outros pesquisadores (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 76).

O percurso no curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, com a participação em disciplinas, em seminários e no grupo de pesquisa OBEDUC/CAPES, contribuiu sobremaneira para a escolha do referencial teórico-metodológico, bem como para a verificação e identificação dos objetos de pesquisa. Esse caminho orientou o levantamento inicial de um apoio teórico-metodológico e a verificação das fontes de pesquisa como condições fundamentais no processo de desenvolvimento da investigação.

3.1 HISTÓRIA E MEMÓRIA

Existem muitos caminhos que podem ser trilhados nas pesquisas sobre memória. Os dois campos mais amplos, e desenvolvidos na literatura, sugerem estudos sobre a memória individual e a memória coletiva (KENSKI, 1994). Para fins desta pesquisa, o prisma que se desenvolve, é o da memória coletiva. Justifica-se tal escolha pela seleção do objeto de estudo: ações no campo da educação de jovens e adultos. Essa delimitação contribui para a seleção de um alicerce teórico para a investigação composto predominantemente por pesquisadores da memória coletiva. Faz-se *mister* sublinhar que esse posicionamento não desconsidera a vertente de estudos sobre a memória individual. Longe disso, a importância dos estudos sobre a memória é enaltecida, seja ela individual ou coletiva, como um notável mecanismo para se recorrer a versões do passado, que auxilie na compreensão e interpretação do presente.

Feita essa ponderação, esta seção interpõe-se a tecer reflexões sobre a categoria memória e seus entrelaçamentos com a história. Nesse sentido, buscou-se compreender alguns aspectos dessa categoria ligados a representações e sentidos construídos ao longo da história. Para construir esse caminho tomou-se como bússola os estudos de historiadores e outros eruditos dedicados a temática.

De acordo com Bloch (2001b) a ciência terá algo de incompleto se não nos ajudar a viver melhor. Essa reflexão posta à história, ramo do conhecimento que se dedica ao estudo dos homens no tempo, acompanha os estudos desenvolvidos no campo quase como uma missão da qual o historiador não pode esquecer, pois a história envereda pelo trabalho em benefício do homem, concomitantemente objeto e beneficiário de suas pesquisas. Analisa os fenômenos humanos em um momento específico, em outros termos, tem como objeto de estudo os homens no tempo, isto é, os atos humanos dentro de uma estrutura social. Ela possui uma estética peculiar, “é que o espetáculo das atividades humanas, que forma seu objeto específico, é, mais que qualquer outro, feito para seduzir a imaginação dos homens” (BLOCH, 2001b, p. 44). E para que essa seja o mais verossímil possível (uma vez que não se revive ou reconstrói o passado, mas por meio de vestígios, esforça-se para interpretar os fatos ocorridos em uma espécie de imagem do passado) recorre a

instrumentos teórico-metodológicos que lhe possibilitem uma interpretação crítica dos fenômenos sociais.

O conhecimento histórico está em transformação, de modo que ele não modifica o passado, mas aperfeiçoa o conhecimento sobre o que passou. Justifica-se assim, a importância das pesquisas históricas. A análise de um período, de um fenômeno, pelo viés da história não se dá por esgotada enquanto houver testemunhas a serem interrogadas, pois “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001b, p. 79). Nessa configuração, os documentos são as testemunhas, entretanto estes só falam se se souber interrogá-los. Para este feito, a investigação histórica supõe uma direção que lhes é oferecida pela elaboração de perguntas pertinentes às testemunhas. Perguntas flexíveis o bastante para agregar novos tópicos no caminho. Perguntar, observar, anotar, conferir, comparar, analisar, o trabalho do historiador se corporifica no desenvolvimento da pesquisa com a instrumentalização dos testemunhos voluntários e involuntários fornecidos pelos próprios objetos de análise: os seres humanos.

A relação da história com os vestígios produzidos pelos seres humanos é fundamental para a realização do trabalho, conforme argumentou Bloch (1987, p. 15) “o historiador não tem nada de homem livre, pois do passado apenas conhece aquilo que esse passado quer mostrar-lhe”. Nesse horizonte, o ofício do historiador é marcado pelo zelo de retratar e analisar o que lhe é possível compreender pelas fontes.

Evidencia-se também a correlação entre história e memória. Na percepção de Le Goff (1996, p. 29) “a história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar seus erros” tal como “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. Nesta concepção, as categorias possuem características diferentes, mas não dicotômicas. A história, enquanto campo de conhecimento, recorre à memória como instrumento de evocação do fato estudado. Contudo, se não são categorias dicotômicas, também não são equivalentes. É preciso distinguir seus conceitos uma vez que “tal como o passado não é a história, mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos de elaboração histórica” (LE GOFF, 1996, p. 49).

A civilização ocidental sempre esperou muito de sua memória, herança antiga e cristã (BLOCH, 2001b) reforçada na cultura popular e erudita ao longo dos séculos. Para o seu desenvolvimento teórico e metodológico a história recorre, em muitos casos, a essa memória produzida, a esses vestígios humanos no tempo. Na afirmação a seguir, observa-se o intrínseco envolvimento entre as ações humanas e a memória: “mal falei, mal agi e minhas palavras e meus atos naufragaram no reino de memória” (BLOCH, 2001b, p. 60). Na frase o historiador Marc Bloch teceu um elo entre a história, o tempo, a produção humana e a memória. Nesse raciocínio o que o homem faz (ação) e o que diz (linguagem) constitui as memórias (ligada ao tempo passado, uma vez que o tempo presente é fugaz, evanescente). Le Goff (2002, p. 504) corrobora com o aprofundamento da questão ao dizer: “o tempo terrestre, o homem o domina dividindo-o em passado, presente e futuro, o que requer memória, atenção e providência”. Ambos historiadores aproximam os elementos essenciais da análise histórica – o homem, o tempo – com a memória reforçando o argumento anterior no qual a memória é percebida como um objeto da história.

A transmissão das memórias coletivas está vinculada à comunicação. Requer um sistema de representações legadas de uma geração a outra. Entretanto, a memória repassada não é ingênua. Existem casos de erros, de relatos falsificados ou alterados para se construir uma determinada verdade. Sobre essa questão Bloch (2001b, p. 103) adverte: “sendo os testemunhos apenas a expressão de lembranças, os erros de memória, dessa fluida, dessa ‘fecunda’ memória já denunciada por um de nossos velhos juristas”. Seguindo o alerta em relação a este aspecto dos erros, o historiador deve analisar a veracidade de vestígios involuntários e voluntários (especialmente estes, devido a sua intencionalidade), e nortear-se pela verdade por meio de um posicionamento crítico e ético.

A história, assim como a memória, entrelaça presente e passado. Esse vínculo é reforçado pela compreensão de que “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado” (BLOCH, 2001b, p. 65). A análise de um fato presente em uma determinada conjuntura, ganha substância a partir de conhecimento do que já se passou, assim como os instrumentos para conhecer e refletir sobre o passado são elaborados no presente,

[...] pois apenas ela [a paisagem de hoje] dá as perspectivas de conjunto de que era indispensável partir. Não, decerto, que se trate – tendo imobilizado de uma vez por todas, essa imagem – de impô-la, tal qual, a cada etapa do passado sucessivamente encontrado, do montante à jusante. Aqui como em todo lugar, essa é uma mudança que o historiador que captar. Mas, no filme por ele considerado a última película está intacta. Para reconstruir os vestígios quebrados das outras, tem obrigação antes, de desenrolar a bobina no sentido inverso das sequências (BLOCH, 2001b, p. 67).

Porquanto, na relação entre presente e passado se coloca o problema da observação histórica, a função social da história (LE GOFF, 1996). Um problema de cunho metodológico, uma vez que, na concepção de Bloch (2001b), a ciência se define por seus objetos e métodos de análise.

Segundo Bloch (1987), a memória coletiva vai sendo construída no tempo. Nesse processo de longa duração de narrativas orais e escritas, se misturam e são recriadas as histórias. Ao analisar a sociedade feudal, o historiador observou o fato de algumas histórias terem ganhado lugar na mentalidade medieval por meio da influência dos relatos orais, tanto quanto de narrativas históricas, epopeias, poemas e outros gêneros.

A bem dizer, a concepção de vida que as gestas exprimiam, sob muitos pontos de vista, mais não fazia do que refletir seu público: em toda a literatura, uma sociedade contempla sempre a sua própria imagem. Todavia, juntamente com a lembrança, por muito mutilada que fosse, dos acontecimentos antigos, várias tradições, cujos traços encontraremos de novo repetidas vezes, tinham sido realmente tomadas do passado (BLOCH, 1987, p. 119).

Decerto nem todas as representações foram sedimentadas sobre fatos verídicos. Falsificações e a fusão de acontecimentos reais e maravilhosos eram práticas comuns naquele contexto. Os registros de Cristóvão Colombo sobre as viagens no oceano e sua descrição dos povos americanos, ou a observação de cartas náuticas, ambos na virada dos séculos XV e XVI, são apenas uma exemplificação de que relatos misturavam realidade e fantasia, inclusive em textos oficiais. Essa constatação não é um absurdo tão grande quando se compreende que o objetivo de um texto é obviamente ser lido e, de preferência, cativar o leitor. Tal tarefa era realizada com dedicação nos textos até o século XVII, quando a racionalização e distinção entre as áreas de conhecimento ganha corpo. Ao historiador atual cabe verificar a veracidade das fontes, tal como as representações e objetivos presentes nas narrativas (literárias ou históricas) e a relação dessas com os fatos históricos.

A memória está presente nas narrativas históricas. Compõe o quadro junto aos documentos, alicerces do trabalho do historiador, no esforço que lhe é característico para conhecer a produção humana. Os seres humanos produzem memórias, estabelecem o que se tornará memorável, isto é, o que é digno de entrar na memória coletiva. Cabe ao historiador buscar, selecionar e analisar criticamente, tornando esta memória uma memória histórica. Ao analisar as memórias produzidas sobre São Luís, rei francês no século XIII, Le Goff (2002) empreendeu um estudo biográfico e histórico, muito diverso das narrativas comuns de cronistas e memorialistas. A biografia histórica de Le Goff teve como princípio as memórias do referido rei, mas deu-lhes um tratamento histórico. No tocante ao rigor teórico-metodológico da obra, o historiador esclareceu:

[...] a empresa que proponho ao leitor vai, além disso, que se chama tradicionalmente no ofício do historiador de “crítica das fontes”. O Objetivo dessa crítica é saber se, por meio dos documentos, único material autêntico do trabalho do historiador, este pode conhecer alguma coisa mais do que a expressão dos interesses dos ambientes e indivíduos produtores de memória na Cristandade do século XIII e os meios dessa produção nessa época (LE GOFF, 2002, p. 281).

Na concepção apresentada, há uma relação dialética entre o homem e a história, no sentido de que o homem é resultado do seu contexto social, na mesma medida em que o homem faz o seu contexto. Ademais, quando ele humaniza o tempo, quando cria vestígios sobre sua passagem, ele vai transformando o mundo. São esses vestígios, voluntários e involuntários como definiu Bloch anteriormente, que compõem o emaranhado de memórias de um grupo social.

Mas onde encontrar essas memórias? A gama de lugares é diversa – bibliotecas, arquivos (públicos e particulares), acervos pessoais e familiares, instituições – e foi classificada por Nora (1993) como lugares de memória. O historiador compreende a história como o lugar de reconstrução do que não existe mais. Decerto, a relação temporal da história permite construir uma representação do passado e não o passado em si. Essa representação é sustentada pela organização teórico-metodológica da história a partir da interrogação sobre os procedimentos de sua produção. Para que esta investigação aconteça é necessário acessar lugares em busca das fontes que possibilitam encontrar o elo para conhecer alguns fatos do passado. Nesse sentido:

Os lugares da memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais (NORA, 1993, p. 13).

A propósito disso, a relação entre historiadores e os lugares da memória é intrínseca, uma vez que parte do ofício desses profissionais é desenvolvido em arquivos, museus, bibliotecas, na escuta de relatos orais. Contudo, essa relação não se restringe ao historiador, uma vez que outros pesquisadores também recorrem a esses espaços como *locus* de pesquisa.

Antes de expor brevemente três lugares de memória por excelência, será demonstrado um caso divergente, no qual um lugar de memória não é reconhecido como espaço para pesquisa. Ao desenvolver uma longa investigação sobre o campesinato em alguns países europeus no período Moderno, Marc Bloch (2001a) cuidadosamente apresentou também os acervos e instrumentos de investigação consultados: arquivos e departamentos públicos e museus, foram alguns locais imprescindíveis para a pesquisa.

O acesso aos documentos dispostos nesses locais impunha-se como uma necessidade para o desenvolvimento da pesquisa. Não obstante, em algumas repartições públicas a presença de Bloch gerou espanto porque esperavam proprietários de terras consultando plantas parcelares e não um historiador. Em outros lugares por sua vez, sua presença constituía um lugar comum. É preciso considerar o período no qual a pesquisa foi realizada, início do século XX. Neste contexto, a perspectiva de pesquisa histórica era muito diversa da atual, locais e documentos de pesquisa restringiam-se aos canais oficiais. A lição de Bloch nessa situação foi a de que “não existem documentos que se bastem a si mesmos” (BLOCH, 2001a, p. 40) é preciso confrontá-los com outros testemunhos. Em virtude disso, não causa estranheza a busca do historiador por outros locais para pesquisa, mas sem esquecer os espaços convencionais.

É o caso do museu, espaço estreitamente relacionado à memória histórica. O museu constitui um lugar de memória inquestionável. Talvez um dos primeiros que emerge na mente quando se faz referência a um lugar de preservação do passado. Bloch (2001a) dedica parte de seu texto à apresentação de uma riqueza de ensinamentos proporcionados pelos museus e objetos contidos nele para pesquisadores

compreenderem a evolução técnica ou a organização social e religiosa, por exemplo, de um determinado local. Adverte o autor:

[...] tais conjuntos não são feitos somente para o prazer dos olhos. Eles são ricos em ensinamentos de toda espécie, tão variados e numerosos que seriam necessárias páginas e páginas somente para dar uma ideia deles (BLOCH, 2001a, p. 103).

Cerca de cem anos depois das reflexões de Bloch (2001a) a concepção de museu ampliou consideravelmente. Temáticas e propostas diferentes como as do Museu do Amanhã no Rio de Janeiro e do Museu da Língua Portuguesa em São Paulo, desenvolve-se paralelamente ao Museu do Louvre em Paris e ainda, com iniciativas regionais como o Museu de História Natural do Sul do Estado do Espírito Santo em Jerônimo Monteiro.

Outro local preeminente de memória é a biblioteca. A argumentação sobre a relevância desse lugar será realizada com o auxílio do escritor argentino Borges (1999). Em sua concepção, a biblioteca é um universo no qual se pode viajar na possibilidade infinita de obras expressando e estimulando pensamentos, conhecimentos e sentimentos. No universo borgiano, a biblioteca de Babel representa o lugar de alocação da produção objetiva e subjetiva humana, a materialização do tempo, por isso, evoca sua infinitude como possibilidade humana de sistematização do que foi produzido e para o qual os homens podem voltar-se para resolução de questões presentes, sejam elas externas (sociais) ou internas (individuais). Esse ponto de vista é descrito na narrativa borgiana da seguinte forma:

[...] se um eterno viajante a atravessasse [a biblioteca] em qualquer direção, comprovaria ao fim dos séculos que os mesmos volumes se repetem na mesma desordem (que reiterada aqui seria uma ordem: a Ordem). Minha solidão alegra-se com essa elegante esperança (BORGES, 1999, p. 87).

Pode-se aferir a partir de Borges que a biblioteca constitui um espaço de memória universal e social com diferentes linguagens e símbolos conduzindo o homem para o mundo, simultaneamente coletivo e individual. A linguagem é um instrumento socializador da memória, para Bosi (1994), ela reduz, unifica e aproxima o espaço histórico e cultural da imagem lembrada. A biblioteca evoca a memória por intermédio do livro, instrumento de prazer, de estudo e de investigação. Assim, diferente do museu, ela estabelece a primazia do mundo letrado para ser acessada. Portanto, a biblioteca para o analfabeto, é um não-lugar (CERTEAU, 2001).

Local não menos importante, mas com acesso mais estrito ainda é o arquivo. Substancial para organização do Estado, o arquivo recebeu a alcunha de local por excelência da memória oficial. Foi criado a partir da iniciativa de famílias aristocratas, da Igreja e do Estado com uma determinada intencionalidade: preservação de documentos oficiais dessas instituições. Ocorre que a chamada história tradicional ancorou-se nessa fonte como principal aporte para reconstruir o passado, o que teve como consequência a elaboração de uma representação a partir de um ponto de vista parcial, por isso limitado. O sentido da memória sob este ponto de vista era reforçar os grandes feitos, os grandes personagens e ainda a afirmação do Estado-Nação (NORA, 1993).

Le Goff (2002) analisou a criação de um arquivo em especial, o de São Luís, rei consagrado santo, na França medieval. O historiador observou que os objetivos daquele arquivo real eram sedentarizar a memória do reino e a sacralização do monarca. Nessa direção, os documentos ali guardados tinham a incumbência de resguardar uma memória intencionalmente selecionada para construção de uma representação secular e, concomitantemente, mística do rei francês. Não é possível generalizar o papel dos arquivos por este exemplo isolado. Contudo, a constatação do historiador remete ao zelo necessário para que o local da pesquisa seja também objeto de sua análise.

A exemplificação sobre alguns lugares de memória, alicerçada em Nora, Bloch, Borges e Le Goff intencionou estreitar a relação entre os locais de memória histórica com um espaço físico, o qual de forma concomitante, produz e conserva a memória. Neste local se insere o NEJA como *locus* da pesquisa. Nele foram acessadas as fontes para realização da pesquisa sobre alguns projetos de alfabetização de adultos e, sincronicamente, nele essa história foi sendo, e continua a ser, vivida. A organização de ações pela equipe formadora da universidade, os encontros de formação de educadores, o posto de trabalho de monitores converge para o espaço do núcleo na universidade. Diferente das experiências de Bloch (2001a), a pesquisa no NEJA não causa estranheza pela própria natureza dos profissionais ali presentes, preocupados em sistematizar e pôr em análise as experiências do grupo. Relembro que no capítulo 2, no qual consta a revisão de literatura, há cinco trabalhos dissertativos de integrantes sobre o núcleo apresentados na revisão de literatura.

No campo da memória existe uma concordância de que o lugar, o espaço é fundamental para seleção do que se tornará digno de entrar para memória (individual ou coletiva). Paiva (2015) recorre à ideia de Saramago (2008) ao homenagear Lisboa, utiliza o termo habitar valendo-se do sentido literal (morar) e do figurado (sentir) para demonstrar como no espaço habitamos e somos habitados por uma memória, “memória que é a de um espaço e de um tempo, memória no interior da qual vivemos, como uma ilha entre dois mares: um que dizemos passado, outro que dizemos futuro” (SARAMAGO, 2008).

Os lugares de memória trabalham no bloqueio do esquecimento e resguardo da história, são por esse motivo, restos onde o passado se refugia e cristaliza (NORA, 1993). Sua dimensão simbólica o torna um espaço de referência, de identidade de uma dada memória coletiva e posteriormente histórica. O depoimento de uma monitora do projeto exemplifica essa relação identitária e afetiva com a experiência vivida:

[...] eu entrei lá [no projeto] assim que eu entrei na UFES e foi uma história muito bonita que eu até prefiro continuar assim. Porque o que aconteceu era uma história que fica na minha memória como uma das melhores experiências que eu tive na UFES (informação verbal)⁶.

Infere-se pelo depoimento e discussão sobre os lugares de memória que eles não são apenas lugares no sentido restrito ao qual o termo geralmente é associado: localidade ou espaço físico. Na dimensão desenvolvida por Nora (1993) para analisar o contexto francês, os lugares de memória têm um sentido abstrato e simbólico e devem ser investidos de significações históricas, afetivas e emotivas (NORA, 1999). Assim, um calendário, um livro, uma constituição, acontecimentos, por exemplo, podem ser lugares de memória. Nessa categorização “a memória pendura-se em lugares, como a história em acontecimentos” (NORA, 1993, p. 25). A instituição de algo em lugar de memória é a intencionalidade de memória, a identificação coletiva, o sentido simbólico a ele atribuído. É preciso, portanto, ampliar as possibilidades semânticas do vocábulo para compreendê-lo como uma categoria analítica.

⁶ Entrevista concedida pela Monitora-membro da equipe de acompanhamento do projeto via Skype. Entrevista IV. [ago. 2017]. Entrevistador: Tatiana de Santana Vieira. Vitória, 2017. A relação de entrevistas encontra-se no APÊNDICE C.

Nora (1993) destaca que os lugares de memória somente se constituem como tal se houver uma intencionalidade de memória, ou seja, para que sejam utilizados com o objetivo de “bloquear o esquecimento” (NORA, 1993, p. 22). O próprio historiador esclarece a inoperância dessa intenção de bloqueio do esquecimento e afirma o retorno sem fim dos ciclos da memória, movimento no qual a memória coletiva passa por um processo de constante rememoração e esquecimento. Nesse caminho, todos os lugares de memória são objetos de abismos e relacionam memória e esquecimento.

O intrínseco elo da história com a memória interpõe o questionamento sobre por que lembrar? Se é preciso lembrar, é porque se esquece. E a história forma-se mais de esquecimentos do que de memórias, por isso os historiadores utilizam os vestígios como instrumentos de recuperação de uma memória fragmentada. A história, assim como os homens, lida com o esquecimento e nem sempre essa ação tem uma conotação negativa. A anistia, por exemplo, é uma forma de esquecimento decretado juridicamente na vida política. Por outro lado, crimes atrozes como o Holocausto, genocídio de judeus na II Guerra Mundial, não podem cruzar essa fronteira, uma vez que são “inescapáveis para um historiador” (WEINRICH, 2001, p. 253).

Os processos de esquecimento intencionais valem-se de instrumentos, alguns mais sutis (silenciamento e assimilação) e outros, mais incisivos (negação, perseguição, violência real ou simbólica). Há nestes casos um compromisso inquestionável com a memória de resgate e preservação para que não se repita, para que se torne um aprendizado para as gerações futuras.

No Brasil um dos exemplos recentes mais proeminentes de compromisso com o não esquecimento é do período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). O impacto desse período para a memória coletiva nacional tem dimensões imensuráveis, tendo em vista que além do material documental disponível e bastante divulgado e analisado, há uma imensidão de relatos orais de pessoas que viveram no período. Os estudos de arquivos da Ditadura, ainda em processo de abertura, têm colaborado com o compromisso de não-esquecimento de um período marcante, em todos sentidos, da história brasileira. O capítulo 4 abordará o impacto da Ditadura para educação de jovens e adultos e demonstrará como o seu fim e a redemocratização do país

demarcou um novo horizonte na constituição da EJA, possibilitando uma releitura das experiências educacionais anteriores Regime Militar.

Termos antagônicos, memória e esquecimento, remetem ao uso político dessas categorias. Assim, seria pungente questionar: a quem interessa a memória ou o esquecimento de um acontecimento? Esse debate é caro ao campo teórico e vem sendo desenvolvido por diversos especialistas de distintas áreas. Não cabe a este texto o desenvolvimento dessa questão, no entanto, os frutos desse profícuo debate foram colhidos pelas transformações teóricas e metodológicas no âmbito das pesquisas nas Humanidades e na Educação, especificamente durante o século XX e início do século XXI. De arquivos a cemitérios, de relatórios de governo aos relatos orais, a ampliação da concepção de documentos desenvolveu-se paralelamente à emergência de sujeitos reivindicando o reconhecimento de suas histórias, ora invisibilizada, ora distorcida, ou no sentido aqui trabalhado, esquecidas.

Observa-se na conjuntura atual, marcada pela mundialização, o afloramento de iniciativas diversificadas de grupos que intencionam preservar, organizar, divulgar suas histórias, suas memórias, suas identidades, por meio de espaços físicos ou virtuais. Os lugares de memória têm cada vez mais projeção e diversidade de formatos e sujeitos que os organizam. Esse movimento corrobora com a reflexão de Nora (1993) de que os domínios dos lugares da memória têm simultaneamente um sentido material, simbólico e funcional.

No que tange ao presente estudo, a EJA, a história dessa modalidade representa a prevalência do esquecimento. As marcas do esquecimento das experiências, das práticas pedagógicas e dos sujeitos da educação de jovens e adultos estão evidenciadas em políticas públicas frágeis e fragmentadas, estigmatizadas como políticas compensatórias, que ainda posicionam a EJA em um espaço de disputa. No campo acadêmico, as pesquisas sobre a educação de jovens e adultos datam de um período relativamente recente, desse modo, a instituição da EJA enquanto campo de estudos também evoca uma problematização teórica e metodológica.

Pareceria inconcebível, mas não o é, o caso da memória não impulsionar para uma ação. Borges (1999) em uma narrativa ficcional conta a história de Irineu Funes, um homem que recebeu a alcunha de o memorioso. No conto um acidente restringiu os

movimentos físicos, mas conferiu-lhe uma implacável memória. Lembrava-se de cada detalhe de tudo o que vivera, lera e sentira e assim uma memória remetia a outra. Funes dedicava-se incansavelmente a organizar metodicamente esta memória para não a esquecer. Tornou-se um homem lúcido e solitário em um mundo, no qual ele se tornou um monumento, imobilizado não por suas pernas, mas por suas memórias. “Funes, o memorioso” simboliza a antítese da função da memória histórica quando indica imobilidade diante dos fatos conhecidos. A perspectiva dos estudos da memória histórica sugere o oposto, ação. Entretanto, o personagem expõe outras questões caras à memória: a quantidade e armazenamento. Diferente de períodos históricos anteriores, vivenciamos uma sobrecarga de memórias, de informações. O que e como guardar essa imensidão memorial tem sido uma problemática para empresas, instituições e profissionais. O que merece ser preservado, o que pode ser descartado, ou melhor, esquecido? Nessas indagações, o campo da memória questiona, sobretudo, os documentos impressos. Esse volumoso material necessita cada vez mais de espaços para armazenamento. Embora a memória eletrônica e o *ciber* espaço também tenham crescido vertiginosamente nos séculos XX e XXI, assim como já evidenciava Le Goff (1996) na década de 1970, a memória tangível dos documentos aumenta progressivamente. Indubitavelmente aos lugares de memória cabe o cuidado com os documentos e impõe-se a necessidade de uma metodologia para a seleção e zelo desses.

3.2 PESQUISA HISTÓRICA EM LUGARES DE MEMÓRIA: DOCUMENTOS, FONTES, ACERVOS, OBJETOS E NARRATIVAS

Estudos no campo da historiografia apontam o protagonismo dos documentos para as pesquisas de cunho histórico, contudo, demarcam também uma discussão teórica da relação entre história, memória e documento.

Karnal e Tatch (2011) tomam o documento histórico como qualquer fonte conservada sobre um tempo decorrido e que possibilite o diálogo entre a subjetividade presente e a passada. Tal observação tem como fundamento a relação do documento com o contexto social no qual está inserido no tempo de sua análise,

assim como, o período histórico do qual o pesquisador faz parte ao realizar a pesquisa. Essa observação pode parecer simplória, no entanto, revela usos e interpretações possíveis de serem feitas do documento, uma vez que esses possibilitam leituras e interpretações distintas e podem encontrar novos ou outros campos semânticos para os estudos realizados.

A discussão sobre documento percorre o desenvolvimento da historiografia, sobretudo, a partir do século XIX. Esse século é considerado o século da História⁷, devido à formação dos Estados-Nação e a preocupação com a consolidação das identidades nacionais. Naquele contexto, os arquivos e outras instituições ligadas ao Estado tornaram-se o lugar por máximo de guarda e organização de documentos oficiais e a História, a ciência por excelência do estudo dos tempos e da sociedade.

Entretanto, o século XX demarcou uma discussão profunda sobre o conceito de documento. A repercussão desse debate gerou uma mudança epistemológica do sentido atribuído a esse elemento. Em síntese, houve um alargamento conceitual que pôs em xeque a hegemonia do documento escrito como fonte válida de pesquisa, especialmente os registros oficiais. Essas transformações provocaram ainda a expansão de temas e objetos pesquisados, de olhares e métodos de pesquisa. Com o intuito de ilustrar essa assertiva, serão apresentados dois exemplos de pesquisadores significativos – mas não únicos – para a discussão sobre documentos naquele contexto.

O primeiro é o sociólogo brasileiro Gilberto Freyre. Freyre foi um pesquisador pioneiro e teve reconhecimento internacional na primeira metade do século XX, período no qual pesquisadores de diversos locais do planeta desenvolviam investigações nessa nova perspectiva (BURKE, 2002). A obra de Freyre mais conhecida é composta pela trilogia “Casa-grande e senzala” (1933), “Sobrados e mocambos” (1936) e “Ordem e progresso” (1955). Embora envolto em polêmicas e tenha sido muito criticado pela tendência de reduzir a realidade brasileira à pernambucana; por considerar somente o ponto de vista da casa-grande; e por subestimar os conflitos raciais no Brasil, Freyre é reconhecido por ser um dos primeiros pesquisadores a propor como objeto de análise temas até então

⁷ A letra maiúscula indica a História enquanto campo do conhecimento científico.

desconsiderados (ou pouco considerados) pelas pesquisas sociais, tais como a história da comida, do corpo e da infância, por exemplo.

O segundo é o francês Jacques Le Goff. O historiador afirma que em sua relação com a história, a memória utiliza dois materiais fundantes: os monumentos e os documentos. Os monumentos consistem em tudo o que pode evocar o passado e estão ligados ao poder de perpetuação das sociedades. As principais formas de monumentos são as obras comemorativas arquitetônicas e/ou esculturais e os monumentos funerários. Se os monumentos são a herança do passado, os documentos são os monumentos selecionados pelo historiador.

Enquanto conhecimento do passado, a *história* não teria sido possível se este último não tivesse deixado traços, monumentos, suportes da *memória* coletiva. Dantes, o historiador operava uma escolha entre os vestígios, privilegiando, em detrimento de outros, certos monumentos, em particular os escritos, nos quais, submetendo-os à *crítica* histórica se baseava (LE GOFF, 1996, p. 552-553).

O termo documento, em latim *documentum* deriva de *docere* que significava ensinar e, posteriormente, adquiriu o uso linguístico de prova. Na historiografia os documentos se afirmaram como testemunho escrito, onde os signos gráficos se tornaram os elementos privilegiados de expressão da memória, postura ratificada pelo positivismo e sua forte influência sobre os métodos de pesquisa. Dessa forma, houve um triunfo do documento sobre o monumento. Embora tenha prevalecido a manutenção da noção de documento nas pesquisas históricas, é necessário destacar a ampliação de seu conteúdo, com a inclusão de outras referências como as fábulas, os mitos e diversas produções textuais no rol de fontes de pesquisa histórica (LE GOFF, 1996). Compreendendo que a arte e a literatura também carregam os ecos do passado (BLOCH, 2001b). Não é incomum historiadores recorrerem a esses vestígios como documentos centrais e/ou secundários em suas pesquisas, especialmente, quando os objetos de investigação são de tempos mais distantes e/ou há poucas fontes.

Entretanto, com a Escola dos *Annales*⁸ os estudos históricos vivenciaram um avanço significativo no conceito de documento. As pesquisas desse grupo indicavam a

⁸ A escola dos *Annales* nasceu da revista *Annales d'Histoire Economique et Sociale* (Anais de História Econômica e Social), revista histórica fundada em 1929 por célebres historiadores europeus como Lucien Lebre e Marc Bloch que integraram a chamada primeira geração dos *Annales*. As teses desenvolvidas pelo grupo foram basilares para elaboração de um modelo inovador de historiografia,

ampliação da noção de documento escrito para “tudo que pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (LE GOFF, 1996, p. 540). Para os *Annales*, os documentos são registros esperando a decifração, leitura e interpretação (SALIBA, 2015). A repercussão de tal caracterização se faz presente no método de investigação de muitos historiadores, entre eles Le Goff, para quem:

[...] já não se trata de fazer uma seleção de documentos, mas sim de considerar os documentos como monumentos, ou seja, colocá-los em série e tratá-los de modo quantitativo; e, para, além disso, inseri-los nos conjuntos formados por outros monumentos: os vestígios da *cultura material*, os objetos de *coleção*, os tipos de *habitação*, a *paisagem*, os fósseis e, em particular, os restos ósseos dos animais e dos homens. Enfim, tendo em conta o fato de que todo o documento é ao mesmo tempo verdadeiro e falso, trata-se de pôr à luz as condições de produção e de mostrar em que medida o documento é instrumento de poder (LE GOFF, 1996, p. 552-553).

O documento, no sentido ampliado apresentado, não é somente um material, bruto, objetivo e acabado. De certo modo, ele demarca um espaço em disputa por pessoas, classes e grupos interessados em escrever sua história (SALIBA, 2015). Nessa direção, os lugares de memória (NORA, 1993) guardam uma multiplicidade de documentos - livros, cartas, obras de arte, diários, álbuns, registros escolares, arquivos orais (memórias individuais, palavras e gestos das pessoas) e em conjunto, eles expressam o poder sobre a memória da sociedade que a produziu (LE GOFF, 1996).

Os documentos relacionam-se a todas as atividades humanas, entretanto, apenas na História eles são elementos centrais, destaca Saliba (2015). Um exemplo sobre esse argumento pôde ser verificado na pesquisa. Os documentos escritos sobre os projetos de extensão da UFES, utilizados neste trabalho, somente foram guardados inicialmente porque continham informações necessárias para elaboração dos relatórios: de extensão requeridos pela universidade para acompanhamento das ações; pelas agências de financiamento ou ainda para sistematização das experiências com a intenção de refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas. A

ao tecerem críticas ao fazer histórico, à análise dos documentos e aos temas pesquisados pela História Tradicional. A proposta dos *Annales* consistia no desenvolvimento de uma historiografia do problema, na elaboração voltada para toda produção humana e na interdisciplinaridade, nos estudos da longa duração e das mentalidades (SCHWARCZ, 2001). Dividido em quatro gerações de historiadores, os *Annales* vivenciaram uma diversificação de temas, objetos e perspectivas historiográficas ao longo dessas gerações, marcantes para o campo da história.

preocupação com seu valor histórico foi posterior a sua produção. Trata-se de um processo recente, impulsionado pelos surgimentos de centros de memória em EJA em outras localidades do país e recentemente na UFES. Como se verá em outro momento neste trabalho, se o NEJA não houvesse arquivado seus relatórios e outras produções, essa pesquisa não teria condições de ser realizada.

Enquanto a História assumiu a posição de que os documentos escritos seriam sua fonte suprema de pesquisa e classificava as sociedades orais como sociedade sem escrita e, por conseguinte, sem história, ela colaborava com o silenciamento das memórias históricas de grupos sem a escrita, em muitos momentos essa classificação coincide com os grupos sociais marginalizados. Sobre esse perigo Le Goff (1996, p. 204) advertiu: “na ausência de um passado conhecido e reconhecido, à míngua de um passado pode também ser fonte de grandes problemas de mentalidade ou identidades coletivas”. Dessa forma, a história de afrodescendentes, indígenas, analfabetos, e tantos outros grupos, quando contadas, foi por uma via indireta, à margem dos estudos acadêmicos, por vozes e canetas de cronistas e estudiosos, baseada em documentos e testemunhos oficiais. As transformações metodológicas ocorridas no século XX possibilitaram a construção de novos caminhos ao incluir as memórias ditas não oficiais e as orais no rol de documentos históricos tão importantes quanto àqueles tradicionalmente utilizados. Nesse sentido, a ampliação do conceito de documento, defendido com exímio ardor por Le Goff (1996), culminou em novas possibilidades de reflexão histórica e novos lugares a serem explorados pelo pesquisador.

Outro processo fundamental para o trabalho com os documentos se refere à ampliação na forma de análise. Até o início do século XX a análise qualitativa era predominante nas pesquisas. Contudo, a introdução do método quantitativo, em diálogo com o qualitativo, proposto pelo *Annales*, resultou na expansão de pesquisas quanto à quantidade de períodos estudados e ao volume de fontes utilizadas. Nessa direção, o documento deveria estar relacionado a uma série, pois seu valor relativo se tornaria valor objetivo. Em síntese, isso significava uma alteração do estatuto do documento, desencadeando a chamada revolução documental. Essa foi impulsionada pela revolução tecnológica, o desenvolvimento de computadores e outros equipamentos possibilitaram o acesso, a organização e conservação de um volume extraordinário de fontes. Para além desse aspecto

tecnológico e numérico, a pesquisa quantitativa também representou o avanço dos estudos centrados nos grandes homens e acontecimentos históricos para a história de todos os homens e mulheres.

Le Goff (1996) contribuiu ainda para uma nova perspectiva do trabalho do historiador ao entrelaçar os fios da memória com os documentos/monumentos, despertando para a vinculação de sua produção com as relações de poder presentes no seu contexto de criação. Nas palavras do pesquisador,

[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1996, p. 545).

As concepções, usos, práticas e preceptivas a respeito dos documentos mudaram consideravelmente desde o prepotente positivismo ao desencantado pós-modernismo (SALIBA, 2015). Embora desde o início do século XX as pesquisas tenham se ampliado significativamente, no que tange à variedade de documentos e temáticas, não se pode negar que os pesquisadores ainda enfrentam o limite de uma documentação adversa ou silenciosa sobre muitos objetos a serem analisados, sobretudo, se eles não se restringem à documentação oficial. Não obstante, as abordagens de análise possibilitam a leitura crítica ou a busca de pistas para não se reproduzir apenas uma versão da história. O contato com uma documentação para além da oficial é importante para o trabalho do pesquisador, para que, por meio desses fragmentos, seja possível a aproximação de um período, de um objeto pesquisado. Em consonância com essa visão Bloch (2001a) afirmou que o pesquisador dá vida à documentação. Em uma de suas pesquisas, na qual trabalhou com plantas parcelares dos campos franceses, o autor proferiu:

[...] [as plantas parcelares], como todos documentos, só permanecem exangues ou monótonas até o dia em que o toque do condão da instituição histórica lhes der alma. Em seus traços congelados, uma vida ativa, cheia de trabalhos e de aventuras, inscreveu-se e revelou-se quente, a quem tem a arte de percebê-la [...] (BLOCH, 2001a, p. 39).

Observa-se nas colocações acima a problematização não somente da concepção de documento, mas também do trabalho do pesquisador da História. No texto de Bloch (2001a) é evidenciada a ação do historiador. Ele dá vida ao documento por meio da pesquisa, ao conhecer suas informações e a histórias de pessoas, de lugares por

elas reveladas. Um documento desconhecido não cumpre uma importante função, a de ser uma peça que ajude a conhecer um pouco sobre uma sociedade na história. Pode também ter deixado de contribuir para algum processo, como se lê no depoimento a seguir de uma das entrevistas nesta pesquisa:

[...] quando você fala isso [dos relatos escritos pelos monitores dos projetos de extensão da UFES] sabe qual a sensação que me dá? [Que] esses relatos que você está falando estão todos lá [no NEJA], porque a gente tinha essa preocupação também, de manter um arquivo. Então parece, dando essa entrevista aqui eu estou sentindo aquela sensação de que uma parte importante de mim está ali e que uma parte também, importante de mim, foi esquecida, digamos assim, e chegou a paralisar. É como se aquilo, não reverberou para aquelas pessoas que deveriam ter efeitos, que são os gestores, que têm a capacidade de dar uma sequência naquilo (informação verbal)⁹.

Na fala da monitora merece destaque a preocupação em manter um arquivo sobre os projetos de extensão. Embora não fique claro se inicialmente havia a intenção de que o acervo desse arquivo pudesse ser objeto para pesquisas, e a relação sentimental dela com os documentos ao saber, por meio da entrevistadora, que estes, notoriamente os relatórios de acompanhamento das experiências em sala de aula, permanecem no acervo do NEJA, ao dizer: “estou sentindo aquela sensação de que uma parte importante de mim está ali [...]” (informação verbal)¹⁰.

A amplificação da categoria documento andou pela delicada fronteira da relativização, espaço amplo e fácil da História se perder no niilismo. Le Goff e Nora (1976) já assumiram o relativismo da ciência histórica, compreendida por eles como produto de uma situação, de seu tempo. Em uma posição de afirmação do fazer histórico foram categóricos: “o essencial, porém, não é sonharmos agora com o prestígio passado ou futuro, mas sabermos fazer a História de que o presente tem necessidade” (LE GOFF; NORA, 1976, p. 15). A lição por eles ensinada impele o historiador à busca da verdade e autenticidade que deve continuar amadurecida pela experiência e consciência da transitoriedade e finitude dos documentos (SALIBA, 2015), uma vez que a leitura crítica desses segue subsidiada por um arcabouço teórico-metodológico capaz de possibilitar a escuta, interpretação e análise dessa matéria-prima do historiador. Na narrativa da monitora já citada sua opinião sobre a relevância do objeto (projetos de extensão sobre EJA na UFES) é destacada:

⁹ Cf. nota 6.

¹⁰ Ibid.

[...]eu acho que a memória tem que ser resgatada, sim! Porque a prática [...] não pode deixar se perder essa memória, para que em alguns tempos futuros as pessoas saibam que essa modalidade [EJA] teve um aumento [...] (informação verbal)¹¹.

Levando em consideração a reflexão da depoente e o interesse em conhecer os projetos mobilizadores do desenvolvimento dessa pesquisa, teve-se o cuidado de utilizar diversos documentos e depoimentos de sujeitos para orientar a reconstrução da memória histórica da EJA e delimitar o tempo-espço da pesquisa, a ser verificada no Quadro 1.

Quadro 1 – Projetos de alfabetização de educação de adultos desenvolvidos no final do século XX pelo NEJA-UFES

PROJETO	PERÍODO	OBJETIVO	INSTÂNCIAS PROPONENTES
Projeto de Alfabetização de Adultos e Adolescentes segundo a proposta de Paulo Freire (PALFA)	1986-1987	Formar educadores e acompanhar turmas de alfabetização nas comunidades da Grande Vitória.	Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo (SEC) em convênio com a Sub-reitoria de Extensão da UFES. Financiamento do Estado.
Projeto Alfabetização e Pós-alfabetização de Adultos para Moradores do bairro São Pedro	1988-1989	Promover meios para o desenvolvimento de uma ação alfabetizadora e pós-alfabetizadora dos moradores de São Pedro, com base em pressupostos sócio-filosóficos e linguísticos.	Comunidade do bairro São Pedro, Sub-reitoria de Extensão da UFES. Financiamento da Fundação Educar.
Projeto Alfabetização e Formação na Prática de Educação de Jovens e Adultos	1989-2005	Acompanhar turmas de alfabetização nas comunidades da Grande Vitória e na UFES.	Centro e Estudos Gerais e Centro Pedagógico da UFES. Financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir de informações do acervo do NEJA/UFES (2015).

¹¹ Ibid.

O Quadro 1 indica alguns apontamentos importantes sobre a pesquisa: os projetos elencados iniciaram no período de redemocratização no Brasil pós Ditadura Civil-Militar; transcorreram até três décadas, abrangendo o período de 1986 a 2005¹²; envolveram ações de alfabetização de jovens e adultos e formação de educadores; no âmbito da universidade foram desenvolvidos por meio da extensão; e tiveram proponentes diversificados como o estado, a sociedade civil e a própria universidade.

Situado os objetos da pesquisa, seguiu-se para a etapa seguinte: a reunião dos documentos. Reunir os documentos necessários é uma das tarefas mais árduas do historiador (BLOCH, 2001b). Atenta a esta observação e à natureza do tema estudado, a UFES constituiu o campo central de pesquisa, especificamente o NEJA, onde se encontra o acervo documental sobre os projetos investigados. Esse acervo passa por um processo de catalogação e organização pelo Centro de Referência e Memória em EJA e é integrado por:

- ❖ Fontes primárias: projetos e relatórios de extensão da universidade, relatórios de educadores e monitores participantes das ações; materiais didáticos elaborados pelos educadores; atividades de educandos; documentos nacionais e internacionais indutores de políticas; fotografias; banco de dados sobre outros programas desenvolvidos no núcleo: PRONERA, ProJovem, ProJovem Campo e Proeja.
- ❖ Fontes secundárias: artigos e dissertações sobre os projetos.

A relação do campo de investigação e locais para busca do levantamento de acervos sobre os primeiros projetos para a realização da pesquisa percorreu uma rota circular. Esta etapa foi realizada entre 2015 e 2017, em dois momentos:

1º - consistiu na realização de um levantamento do que o NEJA preservava em seus arquivos. Essa triagem preliminar indicou uma quantidade significativa de fontes, especialmente aquelas relacionadas às práticas educativas (planejamentos de aulas, relatórios de educadores e monitores, atividades de educandos, dentre

¹² Embora o terceiro projeto termine em 2005, a proposta estudou seu desenvolvimento até 1996. A definição temporal da pesquisa considerou que após o ano de 1996 houve uma modificação substancial na organização e práticas desenvolvidas no NEJA, reflexos da Lei n. 9.394/96, a LDB, na qual a EJA se tornou uma modalidade de ensino da educação básica. Para conhecimento de algumas das ações do NEJA após esse período ver os trabalhos de Carvalho (2004), Oliveira (2005) e Podestá (2006).

outros) e ao desenvolvimento da extensão (projetos propostos e relatórios parciais e finais). O acesso ao NEJA foi irrestrito, facilitado pela participação da pesquisadora neste espaço desde 2011 para a realização do mestrado e contribuição com o projeto do Centro de Memória;

2º - compreendeu a procura em outros locais da universidade por informações para complementação ou a descoberta de outros dados, além daqueles encontrados nas fontes do NEJA. Os locais consultados foram: o Departamento de Filosofia no Centro de Ciências Humana e Naturais (então Centro de Estudos Gerais), pois até 1991 os projetos foram desenvolvidos nesse setor devido à alocação do coordenador dos projetos, professor Admardo Serafim de Oliveira; o Centro de Educação (Centro Pedagógico na época), para o qual os projetos foram transferidos com a alteração da coordenação para a professora Edna Castro de Oliveira; o Sistema de Arquivo da UFES (Siarq), que arquiva a documentação da universidade; o setor de imagens da universidade localizado na biblioteca central, no qual estão as fotografias sobre projetos e outras atividades ligadas à UFES; e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), setor de indução, acompanhamento e certificação dos projetos extensionistas da universidade.

Nessa 2ª fase realizou-se contatos por e-mail, telefonemas e presenciais para o levantamento dos dados nos locais consultados. Por vezes a demora dos setores em responder a solicitação atrasou o desenvolvimento da pesquisa. Diferente do que foi pensado, somente na PROEX foram encontrados documentos sobre os projetos, precisamente três que também já haviam sido consultados no NEJA. Duas informações obtidas foram de grande valia: o incêndio ocorrido em 1999 destruiu quase todo acervo da PROEX até o período; essa Pró-Reitoria também informou sobre a devolução ao NEJA do acervo sobre o núcleo no período de realização do Projeto do Centro de Memória. No Centro de Educação, respondeu que os documentos solicitados estavam no NEJA.

Tal situação constituiu grande surpresa, especialmente no que se refere à PROEX e ao Centro de Educação. Não se fazia ideia, sequer a coordenação do NEJA, de que os documentos disponíveis sobre as ações estão concentrados no próprio núcleo, reforçando o valor histórico do NEJA como um lugar de memória (NORA, 1993) da

EJA na UFES. Assim, retornou-se ao NEJA para continuidade da identificação e exame das fontes escritas lá contidas.

A etapa subsequente da pesquisa de campo, sugerida pela orientadora e banca de qualificação II, transcorreu na realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos participantes dos projetos. Essa etapa foi realizada no ano de 2017 entre os meses de maio de agosto. A escolha dos sujeitos foi aleatória, conduzida pela probabilidade de encontrar pessoas participantes das ações. Entretanto, se utilizou como referência para busca das pessoas o segmento ao qual cada uma delas integrou nos projetos em questão. Assim, o parâmetro foi procurar integrantes da coordenação, da equipe de acompanhamento, da monitoria-educadores, da comunidade. Os depoentes convidados para participar das entrevistas receberam e assinaram junto com a pesquisadora o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) (APÊNDICE A), no qual autorizaram a realização, a gravação do áudio e a utilização das informações da entrevista na pesquisa. Nesse instrumento também consta a não utilização dos nomes dos sujeitos, resguardando suas identidades.

Foram entrevistadas nove pessoas (APÊNDICE C), sendo sete mulheres e dois homens. Considerando os critérios de participação nos projetos descritos anteriormente, foram entrevistados: uma ex-coordenadora¹³; duas ex-membros da equipe de acompanhamento; um ex-monitor-educador; uma ex-monitora e membro da equipe de acompanhamento; três ex-estudantes e uma ex-moradora e liderança comunitária. Os locais e datas de realização das entrevistas foram bastante variados, uma vez que escolhidos pelos sujeitos. Quatro entrevistas foram realizadas na UFES, duas em residências das depoentes, uma numa livraria, uma em um Centro de Convivência da Terceira Idade e uma virtual, via Skype. Os áudios gravados foram posteriormente transcritos para utilização na pesquisa.

A partir de questões semiestruturadas (APÊNDICE B), elaboradas de acordo com o segmento ao qual o sujeito participou nas ações, os entrevistados foram estimulados

¹³ Os sujeitos serão identificados no texto pelo grupo ao qual pertenciam no período estudado. Optou-se também pela supressão do prefixo “ex” na apresentação dos depoimentos no texto, com a finalidade de dar mais fluidez a leitura e incentivar a imersão do leitor no período apresentado. A primeira vez em que um trecho da narrativa for citado no texto haverá uma nota de rodapé com a data da entrevista. Contudo, essa informação também pode ser consultada no APÊNDICE C.

a recordar experiências vividas, reportarem-se a acontecimentos. O cuidado na elaboração do instrumento de pesquisa se manifestou na elaboração de questões amplas, sem questionamentos específicos. Em alguns casos, os depoentes falaram livremente, sem necessidade de utilização do roteiro prévio. A intenção foi fazer das perguntas fios para que os sujeitos relembassem acontecimentos ocorridos, em alguns casos há cerca 30 anos. Para alguns depoentes as lembranças daquelas experiências são presentes e vivas em suas memórias devido à significação do que aqueles momentos ainda representam em suas vidas, especialmente, os que atuaram profissionalmente nos projetos. Para outros sujeitos, no entanto, a distância física e temporal dos projetos diluíram as lembranças em suas memórias. Elas estavam esquecidas e precisaram ser acordadas, provocadas. O trecho do depoimento a seguir ilustra essa questão vivenciada especialmente durante a entrevista de uma das depoentes:

[...] eu acho que... deixa eu ver aqui... eles [os monitores] entraram... eu não sei qual era o nome [deles], mas acho que já era o [projeto de] São Pedro [por]que já era uma época que a gente não ia mais nas salas de aula, não dávamos conta de ir. Então aí você se perde um pouco, mas ainda não foi só no primeiro ano, eu acho que nós entramos no ano [19]90, ainda trabalhando um pouco com os professores do estado eu não tenho certeza, eu teria que dar uma recordada nisso aí e no meu livro isso aí está mais sintetizado... tanto tempo que eu não mexo nisso... 86, 87... Ah! Eu posso até depois te passar mais a informação depois que eu conseguir, senão a gente vai perder tempo e eu vou te atrapalhar [...]. Eu não sei te dizer exatamente que aí me mistura um pouco o [projeto] de educação infantil e o de EJA, que eu fiz os dois ao mesmo tempo. Mas lá em São Pedro pelo que eu lembro foi com H., ele que trouxe essa primeira ideia e não tenho certeza, você vai confirmar isso com E., [...] ela vai se lembrar também do caso (informação verbal)¹⁴.

Na narrativa acima, uma membro da equipe de acompanhamento dos projetos de extensão pesquisados hesita em confirmar uma informação sobre o início do projeto em São Pedro em 1988. Ela demonstra temer confundir com outro projeto do qual também participava – o de educação infantil – assim como sugeriu à entrevistadora a confirmação da informação com a professora E., membro da equipe de acompanhamento de 1986 a 1991, quando assume a coordenação. Em outros momentos da entrevista a referência à professora E. também foi retomada: “não sei se E. já te contou isso” e “você ainda vai falar com E.”, foram expressões utilizadas pela depoente para tentar confirmar uma informação ou destacar uma situação que

¹⁴ Entrevista concedida pelo Membro 1 da equipe de acompanhamento do projeto em sua residência. Entrevista I. [mai. 2017]. Entrevistador: Tatiana de Santana Vieira. Vitória, 2017. A relação de entrevistas encontra-se no APÊNDICE C.

julgava importante. Além desse aspecto, a referência à E., coordenadora por muitos anos de dois dos projetos, nessa entrevista e por outras pessoas reforçaram o papel importante desempenhado por E. nos projetos e no resguardo da memória dessa história. Outras entrevistadas corroboraram com essa percepção: “eu acho que foi tijolo sobre tijolo, pedra sobre pedra e foi graças a uma luta muito forte e persistente da E. [...]” (informação verbal)¹⁵ e “[...] mas eu vi com muita dificuldade depois, porque você tem que ter um engajamento muito forte e eu acho que a E. tinha isso muito presente no DNA histórico e cultural dela [...]” (informação verbal)¹⁶.

No começo da entrevista a professora, membro 1 da equipe de acompanhamento já havia dito: “sei nem se eu sei responder, porque depois de tanto tempo...” (informação verbal)¹⁷. Realmente, a lembrança de um acontecimento ocorrido há três décadas certamente construiu lacunas na memória da narradora. Contraditoriamente, foi uma das entrevistas mais longas realizadas. O distanciamento também pode ajudar os narradores a relembrar o acontecimento e refletir sobre ele, assim como expressou uma das depoentes: “então eu diria que, distanciada no tempo [...]” (informação verbal)¹⁸. Sobre essa organização Bosi (1994, p. 81) observou que “não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais”. Isto posto, embora a memória requerida para esta pesquisa seja de um acontecimento passado, geralmente o narrador partirá do presente em busca de lembranças transcorridas, as quais farão uma releitura diferente, em alguns casos, as do documento escrito. Assim, as lembranças dos sujeitos travam uma espécie de disputa com outras memórias acumuladas. A dinâmica da releitura evidencia a impossibilidade de reviver o passado. Esse impedimento é comum ao sujeito que lembra, tal como ao historiador (BOSI, 1994).

Em uma pesquisa de cunho histórico e memorialístico, o armazenamento e a classificação das memórias (escritas ou orais) são organizações importantes. Tal

¹⁵ Entrevista concedida pelo Membro 2 da equipe de acompanhamento do projeto em sua residência. Entrevista II. [ago. 2017]. Entrevistador: Tatiana de Santana Vieira. Vitória, 2017. A relação de entrevistas encontra-se no APÊNDICE C.

¹⁶ Cf. nota 6.

¹⁷ Cf. nota 14.

¹⁸ Ibid.

como se pode observar em entrevista de uma monitora dos projetos, ao recorrer à sua memória na tentativa de lembrar o período no qual atuou nos projetos:

[...] eu fiquei até formar e eu acho que foi até um pouquinho depois, deixa eu ver... não me faz uma pergunta aí complicada, eu vou ter que ver nos meus cálculos aqui, eu tenho que ver no meu material e depois eu te falo direitinho como que foi que eu fiz esse de 93, depois 94 e depois eu acho que sim, porque depois que eu me formei em 95, 96 eu continuei porque eu fui coordenadora então quer dizer eu não podia mais como monitora, se não me engano então eu fiquei até o tempo que eu estive na UFES (informação verbal)¹⁹.

Bosi (2003) ressalta os lapsos e incertezas das testemunhas como positivos. A carga emotiva, as memórias fragmentadas evidenciam a autenticidade das narrativas. É preciso desconfiar de relatos unilineares e intencionais, como advertira Bloch (2001b). Além do mais, “a memória oral também tem seus desvios, seus preconceitos, sua inautenticidade” (BOSI, 2003, p. 18). Isso posto, não se deve esquecer: as testemunhas narram os fatos lembrados, mas só revelam aqueles de sua vontade (BOSI, 2003). A intencionalidade estará, sempre, presente na narrativa. A subjetividade há de ser considerada, assim como os silêncios e as pausas. O pesquisador deve aprender a respeitar e interpretar os significados desses tempos em razão de a fonte oral sugerir mais do que afirmar, pois “caminha em curvas e desvios obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa” (BOSI, 2003, p. 20.) Cabe aqui a analogia do trabalho do historiador com o escavador (BLOCH, 2001b), nessa exemplificação o suporte teórico e metodológico são os instrumentos utilizados nessa tarefa. No desenvolvimento da pesquisa são encontradas, nas memórias narradas, as peças que lhe possibilitam compreender o contexto pesquisado.

Das memórias, estimuladas ou espontâneas, das testemunhas escutadas na pesquisa se teceram as narrativas. História, memória e narrativa, alimentam-se (DELGADO, 2006). Na tênue fronteira entre a memória espontânea e o criticismo histórico, potente destruidor da primeira, de acordo com Nora (1993), está a perspectiva ora adotada nesse trabalho, que intenciona aproximar as duas categorias. As narrativas assumem essa função de aproximação, sendo um condutor para as construções de identidades e representações sobre o passado, comuns à história e à memória. Na expressão de Bosi (2003, p. 16): “do vínculo do passado se extrai a força para a formação de identidade”.

¹⁹ Cf. nota 6.

As narrativas unem-se aos demais documentos para relembrar uma experiência de educação de jovens e adultos na UFES. Retoma-se a ótica de Le Goff (1996) sobre os documentos para não dicotomizar o valor dos relatos narrados e da documentação escrita. O que afere valor memorialístico e histórico aos documentos (orais e escritos) é sua veracidade e, em sequência, a análise do pesquisador. Feita essa observação, as narrativas constituem uma possibilidade de conhecer um tempo vivido, um acontecimento que se julga relevante, por isso, digno de ser rememorado. Para Santo Agostinho a narração implica memória e expectativa. Lembrar é ter uma imagem do passado, essa imagem é um vestígio gravado na mente (RICOEUR, 2010). Para a História, as narrativas são traduções das experiências de um tempo pesquisável, elas incorporam dimensões simbólicas, materiais, sociais e imaginárias e “contêm em si força ímpar, visto ser também instrumento de retenção do passado e, por consequência, suporte do poder do olhar e das vozes da memória” (DELGADO, 2006, p. 44). Diante disso, o historiador vê-se incumbido da tarefa de buscar esses vestígios e aproveitar a possibilidade de descrever e explicar uma experiência significativa, no caso em pauta, ações de alfabetização de jovens e adultos em projetos de extensão na UFES. Uma das coordenadoras depoentes expôs um modo como as memórias podem ser organizadas para cada sujeito. Assim ela argumentou:

[...] eu acho que foi isso, mas, se você me perguntar se eu tenho certeza, não! [...] As coisas aconteciam muito simultâneas. Então pensar no histórico é um pouco complicado para quem não está acostumada a isso aí. E eu não estou não, eu misturo um lado com outro e vai em frente... Meu negócio é construção do conhecimento e quando é que isso aconteceu, não é muito da minha lógica de conhecimento não [...] (informação verbal)²⁰.

Nesse trecho, a narradora relata sua dificuldade em organizar temporalmente as informações sobre os acontecimentos objetos de investigação, como se lê no trecho: “pensar assim no histórico é um pouco complicado para quem não está acostumado” (informação verbal)²¹, talvez isso evidencie uma percepção da História preocupada com um tempo linear. Contudo a fala seguinte se contradiz: “meu negócio é construção do conhecimento, quando é que isso aconteceu não é muito da minha lógica de conhecimento não” (informação verbal)²². Em outros termos, o conteúdo das informações sobrepõe-se à data das ocorrências, se aproxima mais da

²⁰ Cf. nota 14.

²¹ Ibid.

²² Ibid.

concepção sobre história e memória. O contexto de realização da pesquisa e sua finalidade também devem ser considerados na análise dessa fala. Por se tratar de uma entrevista para uma pesquisa de doutorado, a entrevistada demonstrava preocupação em apresentar as informações de modo mais organizado e com mais detalhes possíveis. Essa postura foi observada em outros depoentes também, de modo que a preocupação em datar os acontecimentos, por vezes, era mais presente entre os sujeitos do que para a entrevistadora. A busca do vestígio de informações nas narrativas e nos demais documentos, conforme apontou Ricoeur (2010), constitui a natureza da tarefa de realizar uma pesquisa. Assim, o cuidado de organização e averiguação dos dados coletados, cabem ao pesquisador.

Antecipadamente, falhas, esquecimentos e silenciamentos permeavam o contexto da investigação com as fontes escritas, tanto quanto, e, especialmente, com as fontes orais (BOSI, 2003). Reforma-se assim a tese dos teóricos da memória debatidos neste capítulo: tão forte quanto a lembrança é o esquecimento. O que não se recorda ou o que não se revela compõe igualmente a categoria de objetos de estudo. Aliada a questão da ética da pesquisa de não expor pontos que o entrevistado não quer apresentar, a interpretação dos dados foi elaborada na inter-relação dos depoimentos com os demais documentos, cujo objetivo foi complementar e/ou confrontar informações, preencher lacunas para maior compreensão possível do contexto de realização dos projetos de extensão em EJA realizados.

Nessa direção, a redação do capítulo 5, no qual se verá a apresentação e interpretação dos dados, exigiu um movimento de montagem de frações das memórias dispostas no NEJA. Observou-se uma quantidade de fontes arquivada substantivamente menor do que aquela produzida no período de execução dos projetos, especialmente as fontes primárias elaboradas por educadores e educandos. Essa afirmação não é novidade para o historiador, acostumado em seu ofício a reconstruir parte de um período por meio de fragmentos, tal como salientou Bloch (2001b). Essa linha de raciocínio de Bloch pôde ser conferida no cotidiano da pesquisa. A localização e condição dos documentos consultados aliaram-se também as observações de Simões, Franco e Salim (2009) em relação à pesquisa histórica no campo da Educação no Espírito Santo. Em uma pesquisa sobre a produção acadêmico-científica sobre História da Educação por pesquisadores da UFES, os

autores concluíram a perduração no cenário capixaba da pouca tradição nesse campo de investigação, aliada à dispersão das fontes em precárias condições de armazenamento e/ou em processo de catalogação e organização.

Nesta pesquisa foram encontrados, entre as fontes levantadas, documentos sem data de produção, nome do projeto vinculado e/ou autoria (atividades elaboradas pelos educadores), dificultando a vinculação ao projeto do qual essa documentação fez parte. A forma de arquivamento poderia indicar uma solução, no entanto, em muitas pastas nas quais foram guardados os materiais, as datas não possibilitavam averiguar qual projeto o documento integrava, pois alguns estavam misturados em pastas de outros projetos e ainda em alguns casos, pastas com um recorte temporal amplo, uma pasta consta documentos de 1987 a 1996, por exemplo.

Destarte essas colocações, as fontes elencadas cumpriram a função de colaborar com a reconstrução das memórias dos projetos. Houve uma dificuldade em relacionar alguns materiais a determinado projeto. Não obstante, um projeto deu sequência a outro, de modo que não houve um período longo de interrupção entre o final de um e o início de outro. Por isso, do ponto de vista da materialidade dos documentos não há distinção entre a coloração e tipo dos papéis ou a utilização de máquinas de escrever, pois somente no “Projeto Alfabetização e Formação na Prática de Educação de Jovens e Adultos” utilizou-se o computador para escrever textos e relatórios. Além disso, muitos materiais foram produzidos à mão pelos educadores, por exemplo, atividades e relatórios de acompanhamento.

Ademais, um dos tipos de fontes documentais utilizadas foi a imagética. Essa forma de documentação é bastante utilizada em pesquisas históricas como fonte de pesquisa. Neste trabalho sua utilização justifica-se por dois motivos: foram encontradas algumas fotografias registrando momentos dos projetos em um álbum organizado com imagens de 1991 a 1997. Algumas imagens avulsas em uma caixa também foram encontradas com fotografias do projeto desenvolvido em São Pedro. Conjectura-se que essas imagens não foram apresentadas em outros trabalhos ou contextos e resguardam registros preciosos as ações do período datado; considerando a singularidade dos projetos, optou-se por digitalizar e apresentar alguns documentos (textos produzidos pela equipe de acompanhamento, relatórios de monitores, atividades de educandos, etc.) com o intuito de que o leitor

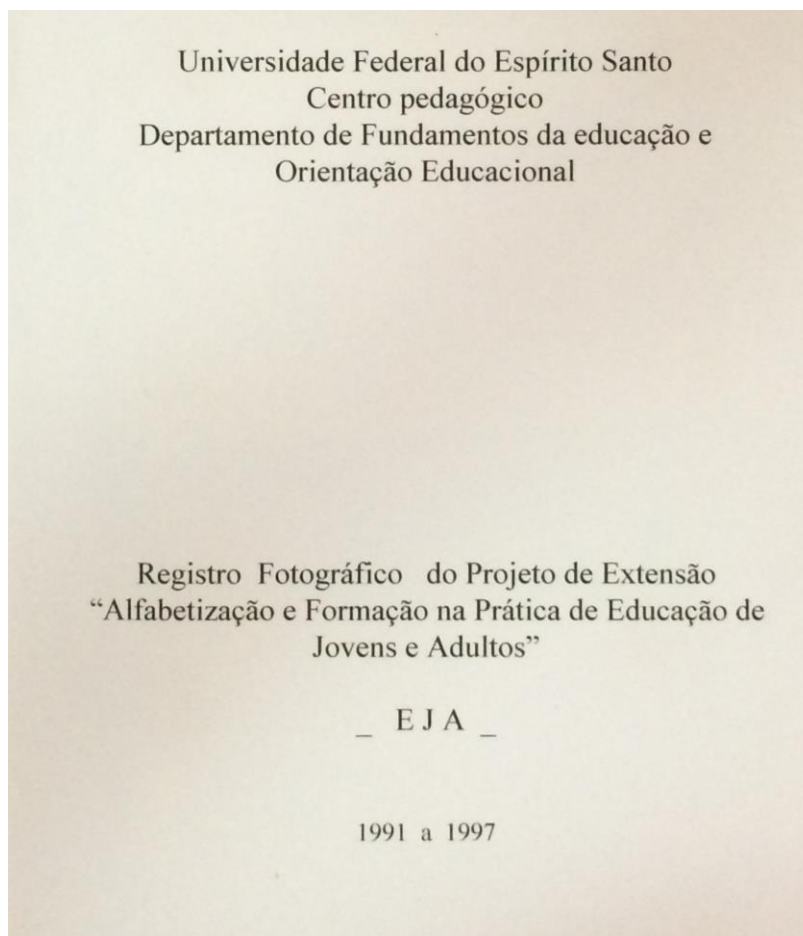
compreenda a análise de suas informações, assim como tenha uma aproximação, mediada pelo registro digital, com as fontes tangíveis. Reafirma-se mais uma vez a equidade conferida à diversidade de fontes utilizadas na pesquisa.

A inspiração de Le Goff (1996) para o tratamento dos documentos como monumentos, conduziu a tarefa de aproveitar ao máximo os dados e possibilidades de elaboração da memória histórica dos projetos de extensão sobre educação de jovens e adultos desenvolvidos no NEJA-UFES.

Nesse interim, a iconografia é um importante registro e fonte de informações para conhecimento das ações e das produções desenvolvidas pelo grupo do núcleo. As imagens por si, isoladas, não têm tanta força quanto observada em sua relação com os demais documentos-monumentos escritos e orais. Por isso, elas foram desconstruídas, analisadas considerando sua produção e intencionalidade.

A indagação sobre quais informações essas fontes nos trazem e, especialmente, qual tratamento metodológico eles teriam, foram atitudes fundamentais para utilização delas. E, ainda, a preocupação de organizar um livro de registro fotográfico, pode significar a vontade do grupo em construir sua própria memória. Segundo Lima e Carvalho (2015) no século XIX a fotografia já era utilizada para prática preservacionista, embora seja recente a valorização como fonte de pesquisa. Essa situação levanta outra questão: a importância das memórias dos sujeitos participantes dos acontecimentos.

Figura 1 – Álbum de fotografias do projeto Alfabetização e formação na prática de educação de jovens e adultos



Fonte: acervo do NEJA (1997).

Exemplificando melhor esse ponto, o álbum fotográfico do NEJA só foi encontrado em 2017, após a qualificação II, quando a banca provocou a procura de imagens sobre os projetos. Por muitos anos a coordenadora do NEJA recordou desse álbum, mas ele não era encontrado entre os demais documentos. Motivada em apresentar os registros fotográficos, ela encontrou o álbum em seu armário, entre seus livros de estudos e trabalho. Além dessa situação apresentada, sua participação no processo da pesquisa foi fundamental, com uma memória extremamente ativa e testemunha de todos projetos estudados, ela contribuiu sobremaneira na indicação de depoentes, na procura de documentos e recordações de acontecimentos. Essa situação reporta à Bloch (2001b) mais uma vez sobre a relação visceral entre o historiador e a fonte: os registros tornam-se fontes quando conhecidos pelo pesquisador e quando bem trabalhados, com as perguntas certas e a análise

fundamentada, “as fontes fotográficas sozinhas não se bastam. A problemática histórica é que deve guiar a abordagem das fontes” (LIMA; CARVALHO, 2015, p. 45). Na pesquisa histórica, a imagem não é mera ilustração, por isso:

[...] é necessário ainda deixar claro que tais circuitos [da produção ao consumo] precisam ser compreendidos de modo que a fotografia seja deslocada de seus contextos de produção, circulação, consumo, descarte e institucionalização. O contexto da imagem fotográfica não é o seu conteúdo, mas o modo de apropriação da imagem como artefato. Objeto que troca de mãos, é produzido em revistas de grande circulação, integra álbuns, deixa o arquivo de uma agência para ilustrar uma matéria jornalística, transforma-se em cartão postal, em obra de arte nas galerias de museus, fica para sempre guardado em armários mofados até a sua deterioração, é redescoberto por curadores, é restaurado, etc. É neste vasto manancial de documentos que os historiadores terão de se movimentar (LIMA; CARVALHO, 2015, p. 35).

O exemplo da figura 1, anteriormente descrito, se pode observar a amplitude de reflexões possíveis a partir dos documentos imagéticos. Outrossim, a diversidade de fontes (orais, escritas, visuais) impele a busca de um método analítico capaz de auxiliar na escrita dessa memória que se intencionou conhecer. Para organizar e categorizar o que essas memórias revelam e poder interpretar seus dados Pimentel (2001, p. 191-192) destaca: “dependendo do objetivo da pesquisa, a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo, como é o caso da investigação historiográfica [...]”.

Cabe ainda ponderar que o levantamento realizado e o estudo teórico-metodológico empreendidos indicaram a existência de uma diversidade documental dispostos no NEJA. Seja por meio das narrativas, dos documentos escritos, das imagens a pergunta orientadora foi: que leituras podem ser feitas? Quais memórias dos projetos do NEJA podem ser evocadas e recuperadas por meio desses documentos-monumentos? O labor com as fontes de evocá-las, interrogá-las, confrontá-las, mediadas pela teoria, molda e forma a pesquisa de cunho histórico, como ensinou Bloch (2001b).

O campo científico atual vem se organizando sob um modelo pautado no produtivismo acadêmico e o oblivionismo científico (WEINRICH, 2001). Oblivionismo alude ao esquecimento consciente no campo teórico de autores e/ou teorias, “nessa medida cada apagamento de paradigma, seja qual for sua vantagem ou desvantagem para a história do saber humano, é um impulso de esquecimento de notável significado na economia da ciência” (WEINRICH, 2001, p. 295).

Contudo, para as Ciências Humanas e Sociais, lidar com quantidade da produção e proposições para transformações futuras, se coloca como uma séria questão para discussão devido a sua própria natureza, diferente de outras áreas científicas: o mais sublime e o mais trivial pode ser objeto de pesquisa nas ciências humanas e sociais. Dessa forma, o inesperado também compõe o rol dessas pesquisas, de modo que elas operam com uma extensa zona do tempo e da história. Assim, “sem recair no memorialismo da ciência antiga, precisam continuar a fazer pactos com a memória” (WEINRICH, 2001, p. 296), mediando o que segue pelo *Lete*, rio do esquecimento, e o que fica para a memória.

Colaborando com o que foi discutido até aqui nos estudos apresentados sobre a relação do presente com o passado, da memória com o esquecimento e do compromisso crítico do pesquisador com o objeto de investigação, presume-se que os estudos na linha da memória histórica, sirvam para libertação e não para a servidão dos homens (LE GOFF, 1996), e dessa forma contribuam com a reflexão sobre o cenário atual da educação de jovens e adultos.

4 MEMÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FRAGMENTOS QUE CONSTITUEM O CONTEXTO DA PESQUISA

4.1 A EDUCAÇÃO DE (JOVENS E) ADULTOS NA HISTÓRIA DO BRASIL

Fávero e Motta (2015) têm uma tese provocadora. Para os autores a História da educação de adultos e a História da educação popular não constam nos livros de História da Educação. O impacto causado pela assertiva gerou um certo incômodo, pois não sabia se concordava ou discordava dela. Seria essa tese muito radical? Essa ausência da EJA e da educação popular remete à compreensão sobre esquecimento de Weinrich (2001). Especialmente, no que se concerne a este estudo, suscita pensar sobre o não-lugar (CERTEAU, 2001) da educação de adultos e da educação popular nas discussões mais amplas sobre educação e sua história. Por isso, fez-se necessário dedicar à leitura de livros e outros trabalhos de História da Educação. A leitura de algumas dessas obras demonstrou um elemento que perpassa a narrativa desse formato de literatura acadêmica: os livros de História da Educação geralmente adotam uma abordagem macro-histórica, apresentando uma visão panorâmica das experiências de ensino formal e não-formal no Brasil. Observou-se em Gadotti (1993), Lopes, Filho e Veiga (2007), Saviani (2007) e Veiga (2007) a abordagem da temática da educação de adultos e da educação popular em itens específicos ou na discussão de temas interligados, por exemplo, à escolarização de negros e de trabalhadores. Uma análise superficial (assumida por nós, pois pode ser frágil) indica o objetivo dessas macro-obras de apresentar o conjunto das experiências educacionais, cabendo o estudo vertical dessa, ou de qualquer outra temática, às produções específicas. Essa última consideração, encontra com o pensamento de Fávero e Motta (2015), de que essas experiências (educação de adultos e educação popular) constam somente em livros e produções acadêmicas específicas. De acordo com os estudiosos, o ponto crucial está na dificuldade de acesso a esses estudos e mais profundamente no alcance das fontes para pesquisa ou ainda no interesse em estudá-las. Contudo, Fávero (2009) destaca a produção de importantes estudos, alguns deles publicados em forma de livros, por exemplo, a referencial pesquisa de Paiva (1987).

Dessa forma, esta parte do texto da pesquisa transita nesse campo para abordar este tema lacunar na história da educação, que precisa ser lembrado. Considerando a importante e fundamental produção já existente, concorda-se com o questionamento de Costa e Machado (2017) sobre porque retomar mais uma vez essa história? E questiona-se ainda sobre como redizer de forma diferente e contribuir com o campo de estudos? As linhas de argumentação para esta problemática e justificação de mais um trabalho evocando a memória da educação de jovens e adultos, conjecturam acerca da necessária retomada da história da EJA, mas colocando em evidencia sua relação com a universidade. Ademais, idealiza-se a leitura do texto por pessoas de diferentes esferas para além da educação de jovens e adultos. Quer-se alcançar interessados em Educação e História motivando-os a dialogar com a EJA. Para os leitores que estão próximos, pesquisando e/ou atuando em salas de aula com jovens e adultos, destaca-se que retomar uma memória colabora com a desconstrução de estereótipos desqualificadores (FERRARO, 2009), a reafirmação de uma identidade (BOSI, 2003) e a percepção das relações de poder que a envolvem (LE GOFF, 1996).

Diante do exposto, cabe refletir sobre a importância de conhecer, estudar e divulgar a História da Educação no Brasil e, de modo particular, a história da educação de jovens e adultos. Em decorrência disso, retoma-se os objetivos da pesquisa, já apresentados anteriormente: rememorar o histórico da EJA no Brasil e o processo de instituição dessa modalidade como um campo da educação voltado para jovens, adultos e idosos; refletir a relação entre a EJA e a universidade, a partir da extensão universitária. Aspira ainda conhecer, por meio da História, o movimento constituinte da educação jovens e adultos, assim como contextualizar o capítulo seguinte, cuja temática norteadora será a apresentação e análise de alguns projetos de alfabetização e pós-alfabetização para esses sujeitos desenvolvidos na UFES nas décadas de 1980 e 1990. Isso posto, enfatiza-se a compreensão de que, em muitos momentos, é necessário recuperar a história do que já foi realizado (ESPÍRITO SANTO, 1996). Desse modo, não há informações ou fontes inovadoras neste capítulo. No entanto, busca-se uma síntese crítica da história com as lentes voltadas para a formação de jovens e adultos. Refletindo sobre essa matéria Costa e Machado (2017) contribuem:

[...] a questão que envolve o acesso, ou não, de jovens e adultos à escolarização não é uma temática que se inaugura com a chegada ao

século XXI, nem no Brasil, nem no mundo. Há três séculos, pelo menos, a humanidade depara-se com a necessidade de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola por parte da população jovem e adulta, em especial a chamada população economicamente ativa (PEA), já que é a partir do fortalecimento do Estado liberal e do sistema capitalista que se vê a instituição escolar como uma forte aliada na preparação de mão de obra (COSTA; MACHADO, 2017, p. 54).

Como se lê no excerto acima, a educação de pessoas jovens e adultas não é questão recente em nossa história, mas um ponto crucial para essa preocupação (escolarizar tais grupos) é a sua integração ao mercado como mão de obra ou ainda a uma dada organização social.

Recorrendo a períodos anteriores, observa-se que a história, usualmente, construída sobre o Brasil toma como referência de memória a relação das *Terras Brasilis* com o Império Lusitano e a sequente reorganização do Estado ao longo do tempo, com a periodização que convencionou-se chamar de Colônia, Império e República. A discussão historiográfica avançou bastante no que tange a necessidade de outras possibilidades de abordagens dessa história, buscando pontos de vista alternativos para ampliação de perspectivas, fontes e narrativas sobre o percurso histórico de constituição da nação brasileira. No tocante à educação, especificamente, ainda há um campo significativo a ser explorado por pesquisadores.

A colonização do território português nas Américas (1500-1822) iniciou com um projeto de diversas frentes: econômico, político, religioso e educacional. É fato consensual que o projeto educacional da Coroa caminhava de mãos dadas com o da Igreja, cujo lema era: cristianizar e civilizar. Dessa forma, embora com peculiaridades, quanto à metodologia e aos objetivos, a educação dos leigos (colonos) e a catequização dos silvícolas tiveram como representantes hegemônicos²³ até o século XVIII²⁴ os padres da Companhia de Jesus. O trabalho dos jesuítas com os indígenas consistia em convertê-los à fé cristã e ensiná-los a língua portuguesa, dessa forma o poder da Igreja e do Estado formariam o homem pensado por essas duas instituições. Assim, a ação catequista constituiu a primeira

²³ Franciscanos, camelitas, beneditinos e outras ordens religiosas também se dedicaram à educação dos indígenas e dos leigos (colonos, órfãos). Havia ainda professores não vinculados à Igreja e ao Estado que se ocupavam do ensino dos colonos em suas residências ou nas dos alunos (VEIGA, 2007).

²⁴ Entre 1750 e 1770 ocorreram as Reformas Pombalinas, uma reestruturação do Estado português com forte influência de ideias iluministas confluentes com o fortalecimento do Estado, organizada pelo marquês de Pombal na regência de d. José I. Um dos itens principais da reforma foi a expulsão dos jesuítas de todo império português. A expulsão dos jesuítas marca o início das reformas educacionais no império lusitano.

experiência de educação de jovens e adultos no Brasil (ESPÍRITO SANTO, 1996; PAIVA, 1987), pois a catequese não se restringia às crianças indígenas, mas a toda comunidade. Nos aldeamentos os padres pregavam, alfabetizavam, ensinavam os ofícios (também aos escravizados) e o trabalho com a terra aos indígenas (VEIGA, 2007). As crianças recebiam uma formação diferenciada, cuja intenção era internalizar nos curumins desde cedo os valores cristão-europeus em detrimento da cultura indígena.

Durante o Período Imperial (1822-1889) a escola era proclamada como espaço privilegiado para o desenvolvimento dos valores de civilização. As camadas populares formadas por pobres, negros (escravizados e libertos) e mestiços formavam o grupo a ser civilizado (VEIGA, 2007). Entretanto as iniciativas educacionais eram incipientes para o atendimento da população e iniciativas para a alfabetização de pessoas adultas foram restritas. Destaca-se a criação dos Liceus de Artes e Ofícios (1856) para a formação prática profissional de mão de obra especializada. Até então, a especialização dos ofícios era desenvolvida nos próprios locais de trabalho como fábricas de engenhos, carpintarias, estaleiros, ou seja, se construía na prática. Isso reforça a ideia do intrínseco elo entre a educação de adultos e o trabalho.

Outra iniciativa importante foi o Decreto n. 7.247/1879 sobre a reforma do ensino, apresentado por Leôncio de Carvalho. O decreto previa a criação de cursos por entidades privadas “para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno” (BRASIL, 2000, p. 13). Destaca-se que a educação de adultos nasceu juntamente com a educação elementar (PAIVA, 1987), impulsionada pelo modelo social em constituição no país. Sabe-se que a legislação foi incipiente e as escassas experiências de cursos noturnos não lograram êxito, não resolvendo a questão do analfabetismo da população brasileira, que persistia em torno de 85% (ESPÍRITO SANTO, 1996) e cuja representação já relacionava a não alfabetização à ignorância e ao atraso cultural, social e econômico do país.

O Período Republicano inicialmente prosseguiu com a experiência imperial de cursos noturnos de instrução primária ofertada por associações civis organizadas, cuja oferta educacional respondia a objetivos próprios, notoriamente para formação de futuros eleitores. Contudo, avançou ao desenvolver iniciativas mais sistemáticas

para a alfabetização de adultos, impulsionada pela pressão do sistema industrial por mão de obra qualificada. Constam também nesse período importantes reformas educacionais. Entre elas, a Reforma Benjamin Constant (1890) estabeleceu o exame de madureza, provas para ingresso nos cursos superiores federais ou para pessoas com os estudos primários do primeiro grau concluídos, neste caso o exame afirmaria a maturidade científica da pessoa (VEIGA, 2007).

Como se observa nos estudos e legislação sobre o período, a ênfase das políticas educacionais era na alfabetização das crianças, mas a urgência em atender à demanda da crescente industrialização apresentava necessidade também da escolarização de adultos para sua inclusão no meio produtivo. Essa constatação está em consonância com Fávero (2009) quando argumenta que a alfabetização, especialmente dos adultos, só apareceu como um problema nacional a partir do processo de industrialização.

Conforme Veiga (2007), em concordância com a reflexão anterior, o ideal de desenvolvimento industrial sustentava as práticas econômicas e sociais nacionais. Isso indica o motivo pelo qual alguns setores sociais e o Estado consideravam o analfabetismo uma chaga nacional²⁵. A representação sobre o analfabetismo, e os hábitos morais da população, considerados inapropriados e aquém do que se esperava para o modelo social dominante, eram tidos como obstáculos ao desenvolvimento do país. Nesse ínterim, a educação foi assumindo um lugar relevante nas políticas estatais para formação de mão de obra, manutenção da ordem social e construção de um sentimento nacionalista. Com esse propósito o Estado e o setor privado industrial, investiram na educação. Entretanto, além deles movimentos civis, sobretudo, os de operários incluíram a educação em suas pautas de reivindicações e também promoveram eles próprios a formação de trabalhadores.

Vale ressaltar a relevância da Era Vargas (1930-1945/1951-54) para a reorientação das ações de alfabetização de adultos. Naquela época, a educação de adultos ganhou novos contornos, por ser tratada com mais dedicação do que nos períodos anteriores. O período foi marcado pela emergência dos chamados profissionais da educação, com reformas e estudos sobre a situação educacional do país, assim como pelo reconhecimento da educação como difusão de ideias, importante

²⁵ Fávero (2009) atribui a expressão a Miguel Couto, pronunciada em uma conferência sobre educação em 1927.

composição do governo e de estruturas socioeconômicas nacionais em disputa (PAIVA, 1987). Nesse contexto de organização política das massas, o sistema ensino reservou um lugar para a escolarização de pessoas adultas. Como se constata nas reformas educacionais implantadas.

Em 1931, a “Reforma Francisco Campos” instituiu a seriação e o ensino regular com a relação idade-série e a progressão de uma série para outra por meio de exames. Essa organização educacional estabeleceu a dualidade entre o ensino regular e o ensino supletivo, uma cicatriz importante na memória histórica da educação de adultos no Brasil. A instituição do ensino supletivo, demarcou a desvinculação da educação de adultos do ensino elementar, dali em diante não apenas o governo voltaria sua atenção para a escolarização de adolescentes e adultos analfabetos, mas também estudos sobre o campo começam a ser feitos, por exemplo, os de Paschoal Lemme, Teixeira de Freitas e Lourenço Filho (PAIVA, 1987). A organização da oferta do ensino e a elaboração de estudos teóricos sobre a educação de adultos denotam como o campo foi se constituindo em meio ao processo de industrialização do país.

No ano seguinte, “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” representou um dos marcos de mobilização em prol da educação na história do Brasil. Dentre as reflexões sobre o cenário brasileiro e suas propostas para o campo educacional, o Manifesto compreendia a extensão da oferta do ensino primário até os 18 anos, para contemplar a formação dos trabalhadores. A indicação dos pioneiros não era isolada, a ideia de desenvolver economicamente o país, resguardava a preocupação em escolarizar a sociedade, inclusive as pessoas já inseridas no sistema produtivo. Nesse contexto, o ideal de integração subsidiava as ações em um duplo sentido: integrar as regiões do país e integrar os sujeitos ao modelo de desenvolvimento nacional.

Vale relembrar que no Período Vargas, a Constituição de 1934 absorveu as discussões em torno da educação de adultos das décadas de 1920 e 1930 e incluiu na redação do Art. 150 que o ensino primário seria extensivo aos adultos. Como ação decorrente dessa política pode-se citar a criação dos Cursos de Extensão, Continuação, Aperfeiçoamento e Oportunidade (1935) da Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural, gerida por Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal. Destaca-se ainda que a educação de adultos proposta nesse

contexto, implantada pelo Decreto n. 4.299/1933 intentava substituir o imediatismo da qualificação de mão de obra por uma formação cultural. Entretanto, havia um descompasso entre a ideia expressa no texto da legislação e o que era possível realizar, como observara Paschoal Lemme à época (MACHADO; GARCIA, 2011). Diante do quadro exposto, compreende-se a disparidade entre a formulação de propostas educacionais para uma educação de adultos com discussões mais próximas à realidade dos sujeitos, observando o contexto social no qual viviam, a cultura produzida pelas populações pobres e a dificuldade em superar o modelo de suplência e formação para atender ao mercado enraizado nas práticas educacionais de escolarização de adultos.

O Estado Novo (1937-1945) intensificou a centralização do poder e a consequente atenção aos setores sociais. Na educação, o ensino primário teve uma atenção especial pelo Estado. Embora, mais uma vez as ações fossem voltadas prioritariamente para a alfabetização infantil, a alfabetização de adolescentes e adultos no ensino supletivo também foi referenciado na legislação do período. Nesse período foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), vinculados ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, o Estado procurava com essas instituições promover a formação profissional em colaboração com os setores industrial e comercial. Em âmbito internacional, o fim da II Guerra Mundial mobilizava a emergência de outros componentes, além do utilitarismo, para justificar a importância de nações letradas. Frente a essa realidade, os discursos da cultura de paz e da tolerância juntaram-se às diversas campanhas de alfabetização pelo mundo (COSTA; MACHADO, 2017), inclusive no Brasil.

O pós-guerra, cujas bases afirmavam a redemocratização, na América Latina teve como marca o Populismo²⁶. Localmente, o fim da Era Vargas marcou o início do período chamado de República Nova (1946-1964). Com ela houve uma

²⁶ Segundo Batistella (2012) o termo populismo vem sendo campo de debate entre pesquisadores na área da história política e do trabalho. As teorizações mais recentes, influenciadas pelas ideias de E. P. Thompson que contribuíram para o questionamento da postura meramente subordinada das classes trabalhadoras às políticas estatais designam o Populismo como política latino-americana e brasileira entre as décadas de 1940 e 1960. O Populismo apresenta como principais características a liderança carismática, o desenvolvimento de uma ação política de massas, marcada pelo estreitamento de relações políticas entre o Estado e as classes trabalhadoras. No Brasil os principais líderes populistas foram Getúlio Vargas, João Goulart, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros, Ademar de Barros e Leonel Brizola.

reorganização do Estado, inclusive no âmbito educacional. Nessa conjuntura, em 1947 o Ministério da Educação e Saúde organizou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) para alfabetizar essa faixa etária.

A Campanha foi organizada com apoio das secretarias de educação e de entidades privadas. A criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no mesmo ano, teve forte influência sobre a concepção de educação assumida pela CEAA, cujo objetivo estava na afirmação da democracia liberal, no combate a ideologias contrárias (especialmente o anarquismo e o comunismo), e ainda almejava a “sedimentação do poder político e das estruturas socioeconômicas” (PAIVA, 1987, p. 176). Isso denota que a concepção de alfabetização orientada pela UNESCO, a educação de base ou educação fundamental, aliava a alfabetização às necessidades individuais e aos problemas coletivos (FÁVERO, 2009). Igualmente, a Campanha representou a institucionalização da educação de adultos no período republicano devido a sua implementação pela União, com a utilização de recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP). As classes de ensino supletivo ou classes de emergência, assim chamadas, atendiam os educandos no horário noturno com aulas ministradas por professores do ensino primário ou voluntários atuantes na CEAA.

Os objetivos da Campanha eram explícitos: na política externa buscava atender aos apelos da UNESCO pela educação popular; agia como instrumento de melhorar a situação do país nos índices mundiais de analfabetismo. Na política interna intencionava a ampliação das bases eleitorais com a redemocratização após o fim do Estado Novo²⁷; tal como a preparação de mão de obra nacional e imigrante, da cidade e do campo para o sistema produtivo. A justificativa social sustentava-se na ideia de integração, em síntese, “era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país” (PAIVA, 1987, p. 179).

Para o lançamento da Campanha, o MEC organizou o I Congresso Nacional da Educação de Adultos. A posição dominante no Congresso vinculava o analfabetismo ao atraso socioeconômico nacional e relacionava a educação ao aprofundamento da

²⁷ A proibição do voto dos analfabetos perdurou até a Constituição de 1988. Assim, as campanhas realizadas visavam o equilíbrio na disputa eleitoral em voga com a maior quantidade possível de eleitores.

democracia, expressa na forte marca do “entusiasmo pela educação” (PAIVA, 1987, p. 188) no período. Os encaminhamentos do Congresso sugeriam a elaboração de uma lei orgânica de Educação de Adultos, a criação de universidades populares, qualificação dos professores e elaboração de materiais didáticos, dentre outras iniciativas. Observa-se a vanguarda das ideias propostas no Congresso, sugerindo universidades populares. Contudo, a resistente ideia do atraso econômico nacional atribuída ao analfabetismo continuava em pauta orientando as ações.

No fluxo de campanhas, outra merece destaque. Trata-se da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) criada na década de 1950, com influência de experiências norte-americanas e mexicanas. Com objetivo similar ao da CEAA, a CNER reforçou a ação de alfabetização. Entretanto, centrava seus esforços para a alfabetização dos sujeitos do campo, por meio das Missões Rurais de Educação, as quais promoveram o método da organização social das comunidades. Este modelo de ensino se propunha a desenvolver no homem do campo o espírito solidário, cuja finalidade seria a superação do atraso econômico, do analfabetismo, da estagnação das técnicas de trabalho, de credices e superstições e a contenção da migração rural-urbana (PAIVA, 1987). Se o analfabetismo era sinônimo de atraso nacional, no campo esse estigma era ainda mais profundo, pois embora o Brasil fosse um país agrário, o ideal de desenvolvimento, inspirado nos modelos norte-americano e europeu, era representado por uma sociedade urbana, democrática e industrial. Se tornar essa sociedade, era a utopia brasileira.

Essa e outras campanhas lançadas entre os anos de 1940 e 1950 para alfabetização das massas mantiveram-se. Contudo, o contexto da Guerra Fria modificou os contornos da política nacional em direção de uma democracia liberal.

Iniciado o governo Kubstichek objeta-se às campanhas tradicionais a sua falta de adequação às novas condições criadas pela política “desenvolvimentista”, sua pouca eficiência na formação de mão de obra educada para as industriais. Por outro lado, os emergentes grupos nacionalistas começaram a perceber a educação como um instrumento de difusão das ideias (PAIVA, 1987, p. 178).

De acordo com Paiva (1987), as iniciativas e campanhas que marcaram o período já não representavam uma função importante, pois estavam desgastadas. Sua sobrevivência deu-se porque estavam criados os mecanismos legais para seu funcionamento. Um marco daquela conjuntura foi o histórico discurso proferido pelo

presidente Juscelino Kubstichek citado por Fávero (2009) no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958 no Rio de Janeiro. O presidente assim disse:

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do País. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão de obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a consequente demanda de pessoal tecnicamente habilitado tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos os reclamos do crescimento e do desenvolvimento da Nação (KUBSTICHEK, apud FÁVERO, 2009, p. 61).

O ideal de integração, presente na política de desenvolvimento econômico-social repercutia nas ações educacionais, a ideia de educação das massas seria o elemento de integração de todos na democracia liberal. Nota-se no discurso a preocupação em preparar os sujeitos para inclusão na vida produtiva nacional. Nesse contexto, o Seminário Regional de preparação para o II Congresso marcou o surgimento de Paulo Freire no cenário nacional como relator da comissão pernambucana sobre “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, no qual destacou as condições sociais relacionadas ao desenvolvimento regional e sua preocupação com o desenvolvimento nacional, ficando clara a influência do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), órgão recém-criado em 1955. O relatório apresentado por Freire apresentou um olhar diferente sobre a questão do analfabetismo ao afirmar ser a miséria do povo a responsável pelo atraso social e não o analfabetismo ou o analfabeto (FÁVERO, 2009).

A tese de Freire superava a concepção de alfabetização restrita à decodificação ao ampliá-la para a leitura de mundo, a palavra mundo, na qual a educação é um ato político de leitura e conscientização de educadores e educandos, enquanto sujeitos da história, da cultura e do processo de ensino-aprendizagem, num processo dialógico de educação para humanização e transformação social (RODRIGUES, 2008).

Os resultados do II Congresso demarcaram uma nova concepção de educação de adultos, fortemente marcada pela concepção freireana, caracterizada pela necessidade de metodologias específicas, reflexão sobre o contexto social e participação política dos sujeitos. Nessa direção, ficaram evidentes os rumos da educação para adultos na década seguinte, marcada pela perda da liderança do governo federal para os municípios e organizações da sociedade civil, conhecidos como movimentos de cultura e educação popular fundamentados por uma proposta qualitativamente diferente daquela desenvolvida nas décadas anteriores, sobretudo no que tange ao compromisso com as classes populares e à orientação de uma ação educativa para uma ação política (FÁVERO, 2009). De acordo com Costa e Machado (2017), em meados da década de 1960, novos sujeitos coletivos entram na temática da educação popular com a realização de diversas campanhas com novas perspectivas de cultura e de alfabetização.

A educação de adultos no período republicano se conformou de modo diverso da colônia e do império. No entanto, nestes períodos a educação se restringia aos homens reconhecidos como tal (FURTER, 1975), ou seja, aos cidadãos portugueses e brasileiros. Na República, a integração da população aos sistemas de ensino se tornara um objetivo, embora marcado por políticas e práticas pedagógicas fragmentadas, da educação nacional. Palavra recorrente na fala de governantes, educadores, especialistas econômicos, o termo desenvolvimento percorreu o discurso nacional no século XX. Furter (1975) analisa a utilização da terminologia e compreende a marca desenvolvimentista nos discursos oficiais. Em países capitalistas prevaleceu a ideia de desenvolvimento homogêneo, na qual a prática era aprofundar a conscientização dos líderes nacionais, acelerar a constituição de uma classe média esclarecida com o propósito de formar elites dinâmicas e empreendedoras. A característica fundamental dessa prática era a não-reciprocidade a “impossibilidade da maior parte da população de exercer pressão sobre o sistema de relação” (FURTER, 1975, p. 90-91).

No Brasil esse desenvolvimento homogêneo foi presente por um longo período. Contudo, embora no século XX a preocupação em educar o povo tenha sido entrelaçada ao desenvolvimento, não se reverteu a concepção da elite capitaneando os rumos do progresso nacional. O sistema produtivo, tal como os organismos internacionais pressionavam o país para a qualificação da mão de obra e melhoria

nas condições de vida básica da população. A concepção de desenvolvimento, como já citado anteriormente, atribuía ao analfabetismo o atraso socioeconômico do país. Diante deste impasse, a educação de adultos tornava-se uma necessidade para um país em busca de projeção no mundo ocidental. O problema não resolvido era a relação quantidade e qualidade educacional:

A educação de adultos, na sua expansão quantitativa e na sua institucionalização progressiva, sofre igualmente uma transformação *qualitativa*, que se expressa pela consciência que os responsáveis estão adquirindo de sua especificidade. Enquanto a educação de adultos tinha como funções principais: “complementar” uma formação escolar incompleta ou insuficiente, “recuperar” os adultos culturalmente marginalizados, “integrar” os analfabetos no circuito dos alfabetizados e da formação escrita, o seu quadro de referência era, muito naturalmente, o do ensino existente. A educação de adultos utilizava os mesmos métodos que os da educação de crianças e adolescentes. Os educadores introduziam poucas inovações, pois sua atuação substituía apenas temporariamente uma ação escolar que continuava a considerar ideal (FURTER, 1975, p. 124-125).

Persistia a educação de adultos sem uma prática pedagógica voltada para as características dos seus sujeitos, tentando recuperar um atraso na escolarização, mas sem analisar os próprios modelos de ensino.

Uma possibilidade de modificação no olhar sobre a escolarização de pessoas adultas se edificou com o conceito de Educação Permanente. A diversidade de apresentação da terminologia (“educação contínua” ou “ininterrupta”, “*continuing education*”, “*life-long education*”) condensa o sentido da educação “como um processo que deve prolongar-se durante a vida adulta” (JESSUP, apud FURTER, 1975, p. 106). Nessa perspectiva educacional, o processo de aprendizado deve considerar os processos de maturação e inacabamento humanos. A relação entre a compreensão cultural do inacabamento e o processo de modernização capitalista, em poucos momentos é harmoniosa. Nesta concepção a transformação do homem gera a transformação social, o progresso econômico, assim como foi observado por Furter (1975):

Deve-se igualmente estabelecer uma relação construtiva entre o desejo profundo de estabilidade, equilíbrio e unidade inerente à construção de uma personalidade já amadurecida e a necessidade de renovação, inovação, procura infinita, imposta pelo desenvolvimento permanente de uma personalidade nunca acabada (FURTER, 1975, p. 115).

As experiências brasileiras de educação de adultos no século XX correspondiam aos anseios de progresso nacional por meio da integração dos adultos analfabetos ao modelo de desenvolvimento do país.

O espaço internacional, especificamente o europeu pós-guerra, desenvolveu a noção de educação permanente, para responder ao tecnicismo, e educação ao longo da vida de crianças, jovens e adultos. Na análise de Lima (2007) o conceito de educação ao longo da vida sempre esteve entre duas mãos em uma dialeticidade complexa e ambígua que o caracteriza até hoje. Destarte, as políticas e práticas educativas relacionadas à educação ao longo da vida, desde o princípio, não foram lineares e nem sempre seguiram os pressupostos político-educativos fundadores, mundializados pela UNESCO. As bases teóricas da educação permanente partiam da concepção de incompletude humana, esta seria preenchida por meio dos processos educativos durante toda a vida desenvolvidos em diversas instituições sociais. Assim sendo, não se restringia às escolas, tal como estabelecia uma intrínseca relação entre educação geral e educação técnica (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Aplicada inicialmente ao Estado-Providência, a educação permanente se orientou para a provisão pública e a igualdade de oportunidades com vistas ao esclarecimento e autonomia dos indivíduos para transformação social por meio de uma cidadania ativa e crítica. Com efeito, a educação consistiria um direito humano básico sob a responsabilidade do Estado articulando-se com outras políticas sociais e redistributivas (LIMA, 2007).

Entre as décadas de 1930 e 1960, predominou o modelo de substituição de importações de produtos manufaturados. No aspecto político este modelo evidenciou a crise entre o nacionalismo desenvolvimentista e independente, vinculado aos grupos tradicionais com o sistema político-econômico internacional. A partir de 1964 um novo modelo emergiu: o de desenvolvimento econômico associado, cuja marca foi a interdependência econômica, política, cultural e militar, com a América Latina e os Estados Unidos (RODRIGUES, 2008).

A década de 1960 demarcou o fim das campanhas federais de alfabetização de adultos, mas também se apresentou profícua no debate político e nas ações educacionais e culturais discutidas desde a década anterior, por exemplo, a negação do voto aos analfabetos, o fortalecimento das ideias nacionalistas, a emergência do pensamento social cristão, as disputas políticas, e, ainda, o conhecimento das experiências de Paulo Freire. As ideias do educador contribuíram sobremaneira para

a compreensão do analfabeto como produtor de cultura e produtivo, responsável também pela riqueza gerada no país (PAIVA, 1987).

Na análise de Rodrigues (2008) a escola era conservadora, autoritária e marginalizadora. Devido a essas características ela se distanciava da vida e do mundo do trabalho. Em busca de uma escola com características opostas apresentadas, os movimentos populares buscaram construir à margem desse sistema de ensino a educação popular de adultos, proporcionando ao povo, acesso ao processo educativo.

Como já bastante exploradas na literatura, entre essas experiências educacionais radicalizadas na perspectiva da educação popular, tiveram destaque: o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal; o Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE); o Movimento de Educação de Base (MEB), parceria entre a Igreja Católica e governo federal; a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). Um dos movimentos mais expressivos no contexto e que expandiu para além das fronteiras pernambucanas foi a experiência peculiar de Paulo Freire com a alfabetização de adultos, inicialmente em Angicos e depois na formulação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) proposto pelo MEC, sob a coordenação do educador (FÁVERO, 2009). Esses movimentos foram atrofiados ou extintos após a instituição da Ditadura Civil-Militar em 1964, principalmente pelo explícito viés político que assumiam na concepção de educação. Rodrigues (2008) assinala:

Essa educação popular era extremamente vinculada à cultura popular e ao processo de conscientização do povo. Cultura compreendida por estes movimentos como o conjunto dos modos de ser, de viver, pensar e se expressar de um agrupamento social humano, historicamente produzido (RODRIGUES, 2008, p. 80).

A educação de adultos tomou novos rumos com a implantação da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) com a imediata suspensão dos programas de alfabetização de adultos e repressão aos seus agentes promotores, vistos como um perigo para o estabelecimento do regime. As ações mantidas, majoritariamente no interior, tiveram sua linha de desenvolvimento revista e adequada ao modelo ditatorial. A anestesia inicial nas ações de alfabetização foi interrompida pela pressão dos organismos internacionais. Dessa forma, o MEC retomou o apoio à escolarização de adultos, novamente, com o suporte norte-americano à efêmera cruzada ABC e ao MEB. Em 1967 realizou-se em Recife um seminário promovido pela Superintendência de

Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) para estabelecer as diretrizes da EDA para o Programa da Educação de Adultos da Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste. As Diretrizes dessa ação interligavam a alfabetização de adultos à participação responsável e produtiva ao processo de desenvolvimento socioeconômico e intencionava o protagonismo desses sujeitos nos processos culturais, assim como registrou Fávero e Freitas (2011).

Contudo, esses projetos de matriz crítica e emancipatória entraram em conflito com outros de cunho realista e funcionalista, cuja ideia consistia na concepção de formação continuada voltada para o mercado de trabalho, deslocando o foco do direito social provido pelo Estado para o indivíduo competente e competitivo. Nessa direção, a noção de educação foi substituída por outras consideradas mais pertinentes à adaptação funcional ao sistema econômico: formação, aprendizagem, qualificação e capacitação (LIMA, 2007). Localmente, esse cenário pôde ser constatado na criação do Movimento Cívico Contra o Analfabetismo (MOCCA) em 1964, com abrangência em 53 dos 48 municípios capixabas (ESPÍRITO SANTO, 1996).

No Brasil, Pierre Furter e Aníbal Buitrón tiveram um papel fundamental para divulgação da concepção de educação permanente. Contudo, a efetivação das ações governamentais nessa área voltadas para a educação de adultos moldou o conceito em uma proposta nacional, sustentada pela função de suplência e suprimento. No campo legal, a materialização desse processo ocorreu com o decreto da Lei n. 5.692/71. Essa criou os ensinos de 1º e 2º Graus e o Ensino Supletivo. No Espírito Santo, foram implantados os Centros de Ensino Supletivo em Vitória, Colatina, Cachoeiro de Itapemirim e Linhares (ESPÍRITO SANTO, 1996; CAMPOS, 2016), com uma prática pedagógica orientada pela pedagogia tecnicista, ponto central da concepção pedagógica da Ditadura. A Lei não trata do Movimento Brasileiro de Alfabetização, uma vez que não estava previsto dentro do sistema escolar, pois era uma campanha de alfabetização de adultos fora dos sistemas de ensino e já existia quando a Lei foi sancionada. Embora distanciado da proposta de educação permanente, o Mobral foi o marco educacional daquela conjuntura.

Criado pela Lei n. 5.379/67 com o objetivo de promover a alfabetização de adultos por meio de convênios com entidades públicas e privadas, tinha uma meta audaciosa, porém não atingida, de extinção do analfabetismo até 1975 (PAIVA,

1987). O Mobral foi elaborado como alternativa ao Sistema Paulo Freire e movimentos de alfabetização e cultura popular (MACHADO; GARCIA, 2011) e seguia a concepção de alfabetização funcional da UNESCO, para a qual a educação conduziria o aluno a descobrir sua função no tempo e espaço em que vivia (FÁVERO, 2009)²⁸.

Contudo, na década de 1980 as críticas sobre o Mobral se aprofundaram, dentre elas as mais recorrentes diziam respeito à sua perspectiva de rentabilidade da educação e, principalmente, à intenção de tornar oficial o Programa de Educação Infanto-Juvenil. Somado a isso, os resultados de alfabetização divulgados pelo programa não convergiam com os dados do IBGE. Enquanto o Mobral anunciava a redução para 11% de pessoas analfabetas no Brasil, os dados do IBGE indicavam o quantitativo de 20% de pessoas que não sabiam ler e escrever. A discrepância de informações ocorria devido à diferença no modo de contagem de alfabetizados e analfabetos, e ao inflacionamento do número de alunos conveniados ao Programa. Diante dessa perspectiva, o Mobral não correspondeu ao impacto esperado na diminuição do analfabetismo no país, nem no Espírito Santo, como sugerem Zunti (2009) e um documento do Estado do Espírito Santo (1996), em pesquisas que ratificam as análises de Paiva (1987) e Fávero (2009) sobre o programa. Os resultados do Mobral foram semelhantes aos da CEAA, realizada com uma quantidade consideravelmente menor de recursos financeiros (FÁVERO, 2009). Os

²⁸ O Mobral e o Ensino Supletivo demarcaram a presença do Estado na EJA pelo fato de apresentar um direcionamento ideológico das reformas implementadas e pela utilização na máquina pública na sua execução (COSTA; MACHADO, 2017). Esse modelo “consagrou-se um perfil de atendimento educativo de viés compensatório, aligeirado e de baixa qualidade” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 95). Entretanto, logo nos primeiros anos de existência, o projeto sofreu alterações e foi reestruturado, assumindo a oferta de um programa de massa gerenciado por economistas, organizadores de um método de planejamento educacional preocupado com a “sedimentação das estruturas com a modernização” (PAIVA, 1987, p. 295). O Mobral foi estruturado como uma fundação coordenada nacionalmente e contou com uma intensa alocação de recursos, o que possibilitou a produção de material didático e formação de professores. A estratégia utilizada norteou-se pela propaganda intensa, convênios com entidades públicas e privadas, e apoio da opinião pública. Uma representação social forte e acolhida pelo Mobral consistia na vinculação do analfabetismo a uma chaga social, responsável pelo desemprego e outras mazelas sociais. Nesse sentido, a proposta de uma alfabetização de massa rápida e eficaz encantava tanto a população quanto o setor produtivo. Nesse clima de entusiasmo, em 1970 cerca de 500.000 pessoas participaram do programa (PAIVA, 1987). Havia três programas fundamentais na mobilização do Mobral: o Programa de Alfabetização Funcional (PAF); o Programa de Educação Integral (PEI) e o Programa de Educação Infanto-Juvenil (PIJ). Além destes, foram criados programas complementares, tais como: Ação Comunitária; Mobral/Cultural; Programa de Autodidatismo; Programa de Saúde; Programa de Profissionalização. O Sistema de Ensino Supletivo ofertava cursos e exames de certificação equivalentes aos ensinos de 1º e 2º Grau e realizado nos Centros de Ensino Supletivo (CES). A procura pela certificação era muito grande, principalmente para o ensino de 1º grau, devido às crescentes exigências do mercado de trabalho por esta certificação (PAIVA, 1987).

questionamentos em relação à gestão do programa resultaram em uma comissão parlamentar de inquérito e, posteriormente, em sua substituição pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, conhecida como Fundação Educar em 1986, outro tema bastante trabalhado nos estudos sobre a EJA.

Instituída no período da “Nova República” no governo de José Sarney, pelo Decreto n. 91.980/85, a Fundação Educar representou uma ruptura com a ineficiente política de educação de adultos do período Militar. Para isso previa a colaboração entre municípios, estados e união no que tange aos recursos materiais e humanos para a formação de educadores e para a oferta escolar. Vale ressaltar que a Fundação ficou responsável por orientar tecnicamente e conceder apoio financeiro às práticas pedagógicas realizadas nos sistemas, simultaneamente, incentivou a inserção orgânica da EDA nos sistemas de ensino das redes públicas (FÁVERO, 2009).

É preciso lembrar que a década de 1980 representou ainda a intensificação das discussões em torno da Educação de Adultos, no contexto mais amplo da redemocratização, com o fim do período ditatorial em 1985 e na sequência a elaboração de uma nova Carta Constitucional em 1988. O resultado dessa mobilização no campo educacional foi a indução de uma nova abordagem política de Educação de Adultos incluída na Constituição ao declarar o ensino fundamental como direito público subjetivo²⁹.

Nesse panorama, a afirmação constitucional de que a não oferta importaria responsabilidade da autoridade competente (FÁVERO; FREITAS, 2011) repercutiu na indução de propostas curriculares específicas para a educação de jovens e adultos nos estados e municípios. Destacou-se, entre elas, o Movimento de Alfabetização (MOVA), criado em São Paulo durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação da prefeitura entre 1989 e 1991 (FÁVERO 2009), expandido para Diadema, SP, Porto Alegre, RS e Angra dos Reis, RJ. Cabe destacar o art. 60 da Constituição de 1988, no qual se indicava a ação intensiva para acabar com o

²⁹ “Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público, pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos” (BRASIL, 2000, p. 22-23).

analfabetismo no país em dez anos. A erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar eram faces da mesma moeda representada no acesso dos brasileiros à educação, e induziria as políticas públicas ulteriores (BRASIL, 2000).

Nessa conjuntura, a coordenação da tarefa de alfabetizar todos cidadãos brasileiros ficaria à cargo do MEC e da Fundação Educar, responsáveis pela preparação em nível local do Ano Internacional da Alfabetização, definido pela UNESCO em 1990. O expoente desta iniciativa foi a aprovação da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jotiem, Tailândia de 05 a 09 de março do corrente ano (UNESCO, 1990). O documento estabelecia um plano de ação para 155 países, organismos internacionais, instituições e Organizações não Governamentais (ONGs) participantes para cumprimento dos objetivos e metas estabelecidos.

Em síntese, a Declaração afirmou a necessidade de igualdade de condições e oportunidades educativas para aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Compreendeu como necessidade tanto os instrumentos essenciais (leitura e escrita, a expressão oral, cálculo e solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem tidos como necessários para a sobrevivência e desenvolvimento de potencialidades e melhoria da qualidade de vida. O documento compreendeu que “os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais” (UNESCO, 1990).

Contudo, no Brasil a extinção da Fundação Educar ainda em 1990 significou uma descontinuidade das políticas de Educação de Adultos influenciadas pelos órgãos de financiamento internacionais (MACHADO, 2016) e ocasionou um vazio nas políticas nacionais para EJA. Segundo Paiva (2005, p. 186) o Brasil assistiu ao “desmantelamento das políticas na área, alijando do atendimento milhões de jovens e adultos credores de políticas governamentais, desde que foi extinto o órgão que respondia e fomentava ações de educação de adultos no país”. O estado do Espírito Santo “sofreu igualmente a descontinuidade dos fluxos e refluxos do movimento alfabetizador no país” (ESPÍRITO SANTO, 1996, p. 25). Em termos de políticas públicas, o estado, pela análise das informações coletadas, acompanhou o desenvolvimento das ações nacionais, tanto na indução de políticas, quanto nos

resultados dessas, geralmente, de baixo impacto na alfabetização de jovens e adultos. Tal constatação já se expressava em documentos oficiais do estado, em um deles se lê:

[...] como no resto do país, a Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo vem sofrendo a descontinuidade das políticas públicas, marcadas por um viés compensatório-assistencialista e o foquismo de iniciativas de qualidade da sociedade civil, mas que não têm força para atacar o problema nas suas dimensões, de modo a reverter os índices de analfabetismo no estado (ESPÍRITO SANTO, 1996, p. 26).

A contrapartida do governo Collor foi o lançamento do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) com a audaciosa meta de reduzir em 70% o analfabetismo em cinco anos. O programa recebeu uma adesão significativa e ocorreram várias conferências municipais e estaduais para discuti-lo. Entretanto, a desvinculação deste com a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania somada a outros problemas de cunho financeiro e ético, aprofundaram a crise vivenciada pelo PNAC, não desconectada como a crise pela qual passava o governo. Somar-se-ia à intensa conturbação política, uma declaração do então ministro da educação José Goldemberg ao Jornal do Comércio, em 12 de outubro de 1991, na qual se lê:

[...]o adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (GOLDEMBERG, apud BRASIL, 1994, p. 7).

De acordo com Paiva (2005), o ministro ainda disse que valeria a pena mexer com os adultos, seria melhor deixar como estar. O depoimento do ministro sobre a alfabetização de adultos denota um preconceito intrínseco na sociedade brasileira sobre os sujeitos não alfabetizados. A reflexão que este ponto de vista suscita é de onde ela emerge. Quando um representante angular para políticas educacionais desqualifica atividades profissionais importantes para a sociedade, quais políticas efetivas para este fim poderiam emergir? De alguma forma, essa declaração ajuda a compreender as políticas descontínuas e pouco eficazes do período. O PNAC, por exemplo, foi extinto em 1991 e no ano seguinte Collor renunciou à presidência.

No governo seguinte, gerido por Itamar Franco, ex-vice-presidente de Collor, o Estado reorganizou a Comissão Nacional criada na gestão anterior. Essa propôs o “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993/2003) em resposta aos

encaminhamentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, em 1990), da qual o Brasil participou por ser integrante da Cúpula dos nove³⁰. Ademais, promoveu o Encontro latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores, uma parceria entre MEC, INEP e UNESCO, em Olinda, PE. Tal como prosseguiu com as discussões para a LDB que só foi promulgada em dezembro de 1996. De acordo com Machado (MACHADO, acesso em 18 set. 2016, p. 04), no que se refere à EJA, tentou “um fortalecimento da discussão que vinha se dando em torno da implementação de um programa sistemático, não apenas de alfabetização, mas de garantia do ensino fundamental para jovens e adultos”.

Nesse contexto foi elaborada pelo MEC as “Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 1994), com texto de Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro. O documento desenvolve um parecer das ações governamentais em esfera federal, promovidas entre 1985 e 1994 e verifica que os diagnósticos nacionais sobre a educação de jovens e adultos, com o quantitativo de analfabetos, por exemplo, não foi modificado nos nove anos analisados, apesar das políticas fomentadas no período. Essa conclusão parte da reflexão de que embora houvesse um reconhecimento formal do direito à educação, materializados em documentos de diretrizes nacionais, os setores públicos responsáveis não assumiram suas responsabilidades de modo que não houve a efetivação das propostas. O discurso acadêmico do período mostrava-se, contraditoriamente, avesso às políticas nacionais de EJA e priorizavam políticas de educação básica de crianças e adolescentes. Não havia um sistema educativo para atendimento de jovens e adultos dentro do sistema regular, ou diretrizes educacionais, mecanismos de acompanhamento de avaliação das ações desenvolvidas. Ademais, a descontinuidade das políticas resultava na dispersão dos esforços, não permitindo a melhoria na qualidade do atendimento (BRASIL, 1994). Uma das avaliações assertivamente aos programas estudados nesta tese. Assim se expõe:

[...] nota-se uma multiplicidade de iniciativas no âmbito do ensino público, privado e de organizações não governamentais; programas nacionais coexistiam com ações próprias das secretarias estaduais e municipais,

³⁰ A Cúpula dos nove constituía um grupo de nove países indicados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) para prioridade da ajuda internacional no campo da alfabetização. A Cúpula era formada por Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (BRASIL, 1994).

definidas de maneira autônoma e isolada, não se buscando complementaridade e inter-relação entre as mesmas (BRASIL, 1994, p. 10).

Seria preciso superar campanhas de alfabetização de caráter emergencial e inserir organicamente a EJA no sistema de ensino. A responsabilidade sobre a EJA deveria ser compartilhada entre as três esferas de governo (federal, estadual, municipal), e se verificava a ênfase na municipalização com a omissão das demais esferas. Quanto aos recursos financeiros, os documentos analisados propunham a ampliação dos recursos, uma vez que eram irrisórios. Por fim, as diretrizes sugeriram que:

[...] as recomendações relativas à orientações metodológicas a serem impressas à educação básica de jovens e adultos apontam para o reconhecimento das especificidades dessa modalidade de ensino e das peculiaridades socioculturais e cognitivas de seus destinatários. Essas diretrizes, porém, não se traduzem em um corpo de conhecimentos teórico-metodológicos, provavelmente em virtude da reduzida sistematização e avaliação das experiências em curso, bem como do escasso acervo de pesquisas e documentação existentes (fatos estes largamente diagnosticados em diversos documentos) (BRASIL, 1994, p. 21).

Interligando essa constatação com os projetos de extensão estudados, não escaparam às críticas acima dirigidas aos programas isolados e descontínuos. No entanto, não se pode esquecer de seus esforços para desenvolver no Espírito Santo, ações comprometidas com a escolarização de jovens e adultos por meio de uma perspectiva crítica e transformadora.

Ainda em 1993 o deputado Jorge Hage elaborou o Projeto da LDB. Essa versão apresentava conquistas significativas para a EJA. No entanto, parte do texto não chegou à versão final de 1996, ano no qual a Lei foi decretada, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa gestão ignorou a prerrogativa constitucional de redução do analfabetismo em dez anos e privilegiou a universalização do ensino fundamental para crianças. Para a EJA, o governo desenvolveu uma campanha de alfabetização, com bases pedagógicas já superadas de acordo com especialistas como Fávero e Freitas (2011), chamada Programa Alfabetização Solidária (PAS). A organização desse programa não atendia às demandas de escolarização de jovens e adultos no país com horizontes mais amplos do que a alfabetização ou restrita preparação de mão de obra.

Naquele tempo, o país vivia uma discussão intensa sobre os sentidos da EJA em busca de um perfil para a modalidade. Tensões foram geradas pela aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização

do Magistério (FUNDEF) com vetos à contabilização dos educandos da EJA para alocação dos recursos, o que repercutiu como um dos momentos mais difíceis da modalidade. Assim como, a esperança foi restabelecida pelo saldo positivo do movimento preparatório em 1995 para a V Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA)³¹ em 1997 e a criação em 1996 do Fórum de EJA³² do Rio de Janeiro (BRASIL, 2009). Os anseios foram em parte respondidos pela indução da LDB, Lei n. 9.394/96, entretanto as críticas sobre esta legislação foram severas, pois embora afirmasse a EJA como modalidade de oferta obrigatória,

[...] a EJA ficou basicamente reduzida a cursos e exames supletivos, inclusive com a redução da idade para a prestação dos exames, o que caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono às classes regulares de ensino (MACHADO, 2016, p. 05).

Dessa forma, a década de 1990 representaria a instituição de políticas neoliberais, caracterizadas pelo avanço tecnológico e globalização. No campo educacional o discurso pedagógico instrucional, afirmado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, era fortalecido nas políticas públicas para a EJA, assim como reflete Machado:

[...] o que se vê concretizando em termos de políticas públicas para a EJA, pode se resumir em duas frentes: uma primeira que se refere à descentralização das responsabilidades, promovendo uma ampla participação de todos os setores da sociedade, que, no entanto, não vêm seguida de uma proposta clara quanto à definição dos recursos que viabilizarão isto, sua origem, gastos e prestação de contas. A segunda se refere à proposta de educação a distância [...] (MACHADO, 2016, p. 9).

Paiva complementa:

Nesse amplo mosaico que a EJA vai desenhando, em iniciativas dispersas e desagregadas, e pelo modo como o governo federal, principalmente o MEC, a compreendeu, configura-se claramente a desresponsabilização política da EJA, sistematicamente assumida como ação social solidária, ou deixando-a em larga escala a cargo do Ministério do Trabalho [...] (PAIVA, 2005, p. 196).

Contudo, para além das políticas governamentais, coexistiram experiências de educação de adultos em diversos locais no país que não foram organizadas dentro das políticas oficiais, ou se afirmaram como uma reação a elas. Nesse balaio são encontrados os projetos analisados por esta pesquisa. Mobilizados pela UFES,

³¹ A CONFINTEA é um evento global organizado pela UNESCO para discutir e apresentar proposições sobre a educação de jovens e adultos no cenário mundial. De acordo com o texto HISTÓRICO CONFINTEA (acesso em 22 out. 2017), seus encontros ocorreram na seguinte cronologia: I - Dinamarca, 1949; II - Montreal, 1963; III - Tóquio, 1972; IV - Paris, 1985; V - Hamburgo, 1997; VI - Brasil, 2009.

³² A organização dos Fóruns de EJA do Brasil pode ser conhecida no portal. Disponível em: < <http://www.forumeja.org.br/>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

governo estadual e sociedade civil, os projetos: PALFA (1986-1987); Projeto Alfabetização e Pós-alfabetização de Adultos Moradores do Bairro São Pedro (1988-1989) e Projeto de Alfabetização e Formação na Prática de Educação de Jovens e Adultos (1989-2005), cada qual com sua especificidade, objetivaram desenvolver práticas de formação de professores e alfabetização de adolescentes, jovens e adultos inspirados pela teoria freireana, mas construindo bases próprias, de acordo com a realidade local.

Olhar para a história da educação de jovens e adultos a partir do contexto brasileiro constitui uma fonte de observação e compreensão do cenário a ser explorado pela pesquisa em curso.

4.2 DO SABER DESINTERESSADO AO COMPROMISSO DEMOCRÁTICO: UNIVERSIDADE, EXTENSÃO E EJA

A relação entre universidade e sociedade é um tema recorrente em análises de cunho educacional, científico e social. Tal como pêndulos em torno de uma força, busca-se o equilíbrio nessa relação, contudo, assim como ocorre nas relações sociais, estabelecer o equilíbrio não é fácil, uma vez que ela ocorre em campos de disputas e tensionamentos. A assertiva “a universidade exprime a sociedade de que faz parte” (CHAUI, 2001, p. 35) colabora com a reflexão em voga, pois trata a universidade como um espaço social em transformação, assim como as sociedades.

Nessa perspectiva, a universidade expressa os paradigmas educacionais de uma dada sociedade em um determinado período. O caso brasileiro, especificamente, é proveniente do modelo europeu, consequência da colonização portuguesa a partir do século XVI. Embora a educação superior não tenha sido instituída desde o início da ocupação, quando ocorreu, foi fortemente influenciada pela organização desenvolvida durante a Idade Média na Europa.

Somente em 1931 foi elaborado no Brasil um “Estatuto das universidades Brasileiras”. Para além dos projetos oficiais para o ensino superior, outros setores sociais também apresentaram contribuições relevantes para o desenvolvimento das universidades. Merece destaque as propostas apresentadas em “O Manifesto dos

pioneiros da Educação Nova” (1932). Na análise de seus signatários sobre a educação superior:

Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p. 199).

Os pioneiros contribuíram sobremaneira com o debate em torno da organização do ensino superior. Dentre suas proposições, tem proeminência a ampliação da atribuição universitária de local de formação técnico-profissional para a tríplice função de local de ensino, pesquisa e extensão (VEIGA, 2007). Esta proposição ampliava a concepção de universidade, expandindo o conceito de universidade como local onde teoria e prática se entrelaçam. Contudo, os pioneiros não concebiam a equidade entre as três funções, uma vez que conferiam à pesquisa uma posição de destaque.

A extensão universitária surgiu nas universidades populares europeias no século XIX com o intuito de disseminar o conhecimento técnico e contribuir com o conhecimento dos setores populares, sobretudo mulheres, trabalhadores e professores primários. O pioneirismo foi das universidades inglesas, nas quais o termo utilizado para designar as atividades extensionistas era Educação Extra-muros (IRELAND, 2016).

Assim, a Educação de Adultos entrou na universidade pela porta da extensão (IRELAND, 2016). A experiência inglesa foi pioneira ainda em 1873. No entanto, foi marcada por uma via de mão única levando o saber universitário para a população. Ireland (2016) destaca que alguns departamentos de extensão de universidades inglesas deram lugar aos departamentos de educação de adultos. A função extensionista da universidade estabeleceu, em alguns casos notórios, a construção da relação entre o mundo acadêmico e a educação de pessoas adultas.

É possível elencar alguns exemplos notórios da potência da Educação de Adultos na relação com a universidade: o historiador inglês Eduard Palmer Thompson trabalhou como professor de adultos e desenvolveu o clássico da historiografia organizado em três volumes: “A formação da classe operária inglesa” e outras obras a partir da experiência com seus alunos de projetos extramuros da Universidade de Birmingham, Inglaterra. Na década de 1950, período de realização do estudo de “Os

Estabelecidos e os Outsiders”, o sociólogo Norbert Elias atuava em um programa de educação de adultos na Universidade de Leicester (IRELAND, 2016). No cenário brasileiro, o educador Paulo Freire foi diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; e na UFES o envolvimento com a educação de adultos foi protagonizado pelo filósofo Admardo Serafim de Oliveira, dentre outros professores.

Os exemplos citados possuem em comum o fato de nenhum dos sujeitos serem inicialmente ligados à área da Pedagogia: um historiador, um sociólogo, um bacharel em Direito e um filósofo que assumiram a alfabetização e escolarização de adultos como campo de atuação e pesquisa. Um fato surpreendente que contribuiu sobremaneira para o campo da EJA, é que essas experiências convergem com a assertiva de Certeau (2001) de que no campo da surpresa surgem agentes potencializadores em busca da superação do não-lugar social ocupado.

No entanto, foi na experiência norte-americana que a extensão assumiu a vertente de prestação de serviços à comunidade. Já na América Latina a extensão dedicou-se aos movimentos sociais. Da relação universidade e movimentos sociais foi desenvolvida a concepção de extensão como “*fortalecimiento de la función social de la Universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales*” (BLONDY, apud NETO, 2016, p. 09) pelo Movimento do Córdoba. No contexto brasileiro, a extensão contribuiu com a organização e atuação da UNE.

O encontro entre universidades, movimentos sociais e estudantis criou na extensão laços entre política e cultura. Na concepção da UNE os cursos desenvolveram uma forte conotação política e possibilitaram aos estudantes universitários o conhecimento da realidade social e das chamadas massas, a conscientização e o consequente despertar para seus direitos. As ações culturais e educacionais tiveram como protagonistas os CPCs espalhados pelo país.

A extensão esteve vinculada ainda às experiências de universidades populares, com destaque para a Universidade Popular de São Paulo (NETO, 2016). Outra experiência significativa no Brasil foi proposta pela UnB, criada em 1960. A concepção da UnB em sua fundação consistia em uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, mas a implantação da Ditadura Civil-militar, quatro anos depois, alterou o planejamento inicial instituindo uma postura autoritária no ensino superior, tal como se efetivou na regulamentação de decretos e, sobretudo por meio

da reforma universitária de 1968 pela Lei nº 5.540 (VEIGA, 2007). A reforma institucionalizou a extensão determinando que as universidades e instituições de ensino superior “estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (BRASIL, 1968).

Na UFES as atividades análogas às extensionistas foram anteriores à reforma. Datam da década de 1950, quando ainda era universidade estadual, com a alcinha de cursos populares, eram realizados pelo Departamento de Educação e Cultura. Esses cursos objetivavam “a promoção do homem do povo, levando-lhe conhecimentos básicos sobre educação, saúde, política, vida doméstica” (BORGO, 1995, p. 143) e foram oferecidos na região periférica de Vitória. Após a reforma, as atividades cresceram com o Projeto Bandeiras (1969), substituído em 1972 pelo Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), parte de uma ação do governo federal para interiorizar as ações vinculadas ao projeto de integração nacional (BORGO, 1995). Além dessas experiências, outras foram: o convênio com o Projeto Rondon e projetos ligados às artes e educação, por exemplo. Na retomada dessa memória sobre a extensão na UFES, é compreensível a ampliação de ações de extensão na universidade. Contudo, o lugar aferido a essa ação em comparação ao ensino e a pesquisa não seria diferente, muito menos equitativa.

Segundo Freire (1983), há uma questão fundante no termo extensão. A análise semântica e gnosiológica do termo o apresenta como a ação que se dá em uma certa realidade, ação de estender algo a alguém. No caso em discussão, conhecimentos e técnicas universitárias seriam estendidos à população beneficiada por essas ações. Nessa abordagem, o sentido presente nas práticas extensionistas seria o assistencialista. A crítica de Freire observa tal concepção de extensão como uma invasão cultural, na qual a transmissão do conhecimento é verticalizada da academia para a sociedade, sendo o homem assistido reduzido a objeto. Em muitos casos a descrença no homem simples é expressa na idealização das pessoas pobres como seres ingênuos e não como pessoas com uma consciência ingênua. Um trecho da obra literária de Ariano Suassuna (2014, p. 52) auxilia a exemplificação dessa situação:

MIGUEL ARCANJO

Mas, se amamos os pobres,

não vamos idealizá-los!
 Vamos amá-los sabendo
 dos seus defeitos e qualidades!

SIMÃO PEDRO

Ah, isso é!

Os intelectuais de boates
 é que vivem feito rapariga e mulher-dama
 - apaixonados pelos operários,
 pelos embarcadouros,
 e vendo no Povo só bondades,
 como se o Povo não fosse gente!

Os personagens da peça de Suassuna problematizam e ironizam a relação dos intelectuais com o povo. A analogia da paixão desses não os possibilita enxergar as pessoas simples como gente. Pessoas com defeitos e qualidades, assim como sábias e produtoras de cultura. A incapacidade de compreender o povo como seres humanos capazes de ser mais pode ser manifesto em uma espécie de defesa destes, na negação de suas manifestações culturais e o esquecimento da memória de suas lutas ou as transmitindo de maneira diferente. Pode-se trazer essa relação para reflexão como um risco possível na extensão. O retorno à tese de Freire corrobora com a ideia apresentada. A conclusão freireana é de que o termo extensão deveria ser substituído por comunicação. O educador compreende a comunicação como uma possibilidade de desenvolvimento do pensamento crítico e de uma relação dialógica e comunicativa, na qual, por meio dos signos linguísticos os homens podem conhecer-se e ao mundo. Nas palavras de Freire:

[...] o conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação trans-formadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1983, p.16).

Em síntese, a comunicação é educadora, pois possibilita ao homem problematizar sua situação concreta e atuar criticamente sobre ela (FREIRE, 1983). A argumentação elaborada por Freire chama a atenção para a extensão como um espaço de construção e troca de experiências e saberes. Se o uso do termo continua, sua prática pode ser resignificada.

Retomando Chaui (2001), a universidade constitui um espaço público, e em uma sociedade democrática ela tem o compromisso de servir à população pelo acesso ao ensino, pelo desenvolvimento de pesquisas e com a extensão. No Brasil, a prática extensionista esteve voltada para as camadas sociais mais baixas como um braço das políticas de integração nacional com vistas ao controle social e ao combate à ampliação das ideias comunistas no pós-guerra, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980. Contexto marcado nos chamados países de terceiro mundo pelo combate à pobreza e adoção de uma política de desenvolvimento político e social de caráter assistencialista (RÊSES, 2015). Em suma, a universidade procurava atender às demandas sociais como forma de conter o desenvolvimento de ideias divergentes daquelas instituídas pela Doutrina de Segurança e Desenvolvimento Nacional no enquadramento da dependência econômica internacional.

O empenho da universidade em tentar superar a vertente assistencialista da extensão no período da redemocratização no país não seria por acaso. Em consequência disso, a extensão assumiu a perspectiva de cumprimento da função social da universidade pública (ANGELIM, 2006). O relatório final da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, chamada pelo MEC em 1985 apresentou as diversas formas de atuação da extensão como em: estágios curriculares, trabalhos de assessorias e consultorias, além de atendimento a setores sociais carentes (NETO, 2016). O relatório considerava que as atividades extensionistas deveriam assegurar a “difusão dos conhecimentos obtidos; a continuidade dos serviços oferecidos à população; a contínua ação recíproca entre a extensão, por um lado e, por outro, o ensino e a pesquisa” (BRASIL, 1986, p. 32 apud NETO, 2016, p. 12).

A compreensão da perspectiva democrática da universidade (CHAUÍ, 2001), sustenta a extensão, cuja finalidade visa superar o lugar de subcampo a partir do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (RÊSES, 2015). A indivisibilidade instaura o preceito para a dimensão política e didático-pedagógica da universidade, nas quais o ensino se ocupa da transmissão/apropriação do saber historicamente acumulado e sistematização; a pesquisa da construção do saber; e a extensão, da intervenção da realidade tal como do retorno do ensino-pesquisa (RÊSES, 2015). A afirmação democrática no cenário brasileiro reorganizava, por assim dizer o ideal de extensão. No discurso democrático a extensão estava voltada

para a cidadania, isto posto, “é a partir do conceito de cidadania que a extensão se externa como um conjunto de direitos civis, políticos e sociais gerando, como consequência, deveres do indivíduo para com a sociedade e para com o Estado” (NETO, 2016, p. 14). Entretanto, uma análise sobre a extensão desenvolvida na década de 1990 demonstrava a fragilidade dessa função universitária. Fato ainda mais grave quando se toma como referência a Educação de Adultos. Na constatação de Ireland (2016):

[...] no contexto das universidades brasileiras [...] a extensão universitária permanece o eixo menos prestigiado da tríade ensino, pesquisa e extensão. Esta carência de prestígio e respeitabilidade se transfere ao campo da EJA, quando esta tenta se firmar como campo acadêmico de estudo. A preocupação elitista da grande maioria das universidades aponta no sentido de que a EJA seja percebida como questão marginal, precisamente porque os sujeitos da EJA são os que, nos aspectos econômico e social, possuem menos valor. São poucas as universidades que se dedicam à EJA, seja através do ensino, da formação de professores ou da pesquisa (IRELAND, 2016, p. 540).

Apesar disso, o autor destaca o protagonismo das práticas extensionistas das universidades com a EJA ao avaliar que elas “revelam uma diversidade e riquezas submersas que dão sustentação a um conceito de educação como processo permanente, sem idade certa para começar nem para concluir” (IRELAND, 2016, p. 55). Esse autor trata bastante da democratização da ciência e questiona de que pressupostos se parte quando se trata dessa democratização. A proposta dele é a de uma ruptura com conceitos vigentes de democracia, ciência, universidade, ensino, pesquisa e extensão. Assim, o elo que envolveu a criação da extensão com a educação de adultos ainda na Inglaterra, de uma forma indireta e com suas peculiaridades, inspirou o entrelaçamento entre a extensão e a Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de fazer educação.

Oliveira (2006) reitera essa análise de Ireland ao afirmar que a extensão carrega um estigma de prática acadêmica de menor importância no âmbito da universidade. Essa representação seria o reflexo de disputas no campo intelectual e social materializado na universidade, especificamente no tripé ensino, pesquisa e extensão. Nessa direção, apoiada na teoria de Bourdieu, a pesquisadora observou a extensão como um subcampo “que disputa determinado reconhecimento do seu papel de composição como integrante do tão proclamado preceito constitucional, e eixo de sustentação das práticas de formação [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 224).

O processo de instauração da extensão na universidade demonstrado nesta seção pode ser compreendido por meio da teorização de Castoriadis (1995) sobre a instituição social. De acordo com o filósofo, no mundo social-histórico a instituição, entendida como “uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proposições e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário” (CASTORIADIS, 1995, p.159). Apresenta como função ligar os símbolos (significantes) aos significados (representações, ordens). Nessa direção, a sociedade é uma instituição imaginária (criada), marcada por processos de autotransformação de suas formas de organização. Assim, a sociedade (em transformação) institui-se pelo imaginário social (social-histórico) e radical (social-histórico e psique). À vista disso, o instituído vê-se tensionado pelo instituinte, pela possibilidade de transformação, tal como ocorre na instituição da extensão nas universidades. De acordo com Castoriadis:

Realidade, linguagem, valores, necessidade, trabalho de dada sociedade especificam cada vez, em seu modo de ser particular, a organização do mundo e do mundo social referida às significações imaginárias sociais instituídas pela sociedade considerada (CASTORIADIS, 1995, p. 416).

O caso a ser analisado deveria ser uma situação educacional específica (no caso, a EJA, mas também quando se trata de aceleração da aprendizagem), com o intento de que as hipóteses sejam apresentadas a partir de ações factíveis/exequíveis, a partir de fronteiras/contextos cuidadosamente delimitados. Daí tais ações partiriam da crença na capacidade de autogestão. Esse autor diz que a autogestão é uma forma de organização que combina autonomia, participação democrática e controle por parte do gestor (CASTORIADIS, 1983).

Deslocando os lugares instituídos por significações, representações e elementos conjuntistas identitários, a extensão tenciona com novas releituras e representações no modo de ser da universidade. Essa análise cabe para exemplificar o percurso dos projetos desenvolvidos pelo NEJA na UFES.

5 REMINISCÊNCIAS DA EJA EM PROJETOS DE EXTENSÃO NA UFES

Na reconstrução das memórias da EJA em alguns projetos da UFES, importa destacar movimentos diversos em diferentes temporalidades, que são constitutivos desta história (BLOCH, 2001b) no então Centro Pedagógico (CP) da universidade. Em setembro de 1985, o Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) desencadeou um movimento, liderado pelas professoras Ana Lúcia Batista Rocha, Denise Maria Moreira Vieira e o professor Roberto Claytam, pela criação do Núcleo Interdepartamental de Educação Básica de Jovens e Adultos. A iniciativa do Departamento decorreu da insistente demanda da sociedade civil (estado, municípios e outras instituições) para a formação de professores alfabetizadores em diversos espaços educacionais, tais como: canteiros de obra, em instituições prisionais e nas redes públicas. Ficam explícitas aqui algumas demandas que são recorrentes na EJA, na relação com as políticas vigentes à época, e que se atualizam no nosso contexto histórico. Movido pela necessidade de responder aos anseios da sociedade civil, o DASE fez uma chamada a todos os professores, do então CP, interessados em estudar e pesquisar a EJA, para aderirem ao movimento de criação do Núcleo, o que não se concretizou (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2011).

Há que se considerar que outros movimentos, envolvendo também ações concretas de alfabetização e formação de educadores da EJA, em parceria com o estado e também com movimentos populares, pelo veio da extensão, foram desenvolvidos desde 1986, coordenado inicialmente pelo prof. Dr. Admardo Serafim de Oliveira, Professor Emérito da UFES (*In Memoriam*), do Departamento de Filosofia e coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação de Adultos, composto também pelas professoras e então mestrandas Edna Castro de Oliveira e Angela Maria Calazans de Souza. Esse grupo desenvolveu inicialmente o projeto Ação alfabetizadora e pós-alfabetizadora de adolescentes e adultos segundo a proposta de Paulo Freire, que foi registrado como projeto de extensão denominado Projeto alfabetização de adultos e adolescentes segundo a proposta de Paulo Freire (1986-1987), seguido pelo Projeto alfabetização e pós-alfabetização de adultos para moradores do bairro São Pedro (1988-1989) e em sequência pelo Projeto alfabetização e formação na prática de educação de jovens e adultos (1989-2005).

São esses projetos os apresentados nesta seção do texto e suas fontes interpretadas, bem como serão evidenciados os pressupostos teórico-metodológicos e as práticas pedagógicas que construíram um lugar de memória da EJA na UFES. As memórias dos projetos serão contadas por meio das narrativas históricas (BLOCH, 1987; RICOEUR, 2010) reconstruídas dos vestígios de lembranças-esquecimentos das fontes documentais e orais (LE GOFF, 1996). O que elas revelam e o que se consegue interpelá-las encaminham as interpretações da representação sobre esse passado (NORA, 1993).

Nesta pesquisa tem-se demonstrado a instituição do NEJA como um lugar de memória (NORA, 1993) de ações de alfabetização e formação de educadores da EJA na UFES. Ademais, o núcleo reafirma-se como um espaço de formação, atendimento a demandas regionais e pesquisa “gerada no exercício da prática de formação e pela necessidade de se compreender e melhor responder alguns problemas e desafios da EJA” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2011) conforme indica sua proposta inicial. Isso posto, o NEJA desenvolve uma atribuição memorialística, uma vez que tornou-se uma referência para a EJA na UFES e, por conseguinte, um lugar fonte para informações sobre formação de professores, aporte teórico-metodológico e pesquisas de algumas experiências instituintes da educação de jovens e adultos desde a década de 1980.

A respeito do que se apresentou até o momento, cabe retomar que as ações em análise foram desenvolvidas como projetos de extensão universitária e têm a educação popular como uma das matrizes de suas memórias. Essa constitui, talvez, a principal fonte impulsionadora e legitimadora das ações desencadeadas pela universidade, a partir das demandas de movimentos sociais e comunidades externas à UFES. A concepção de educação popular assumida no núcleo, enfatizava uma prática voltada para o fazer com/e a partir dos saberes das classes populares na busca de fortalecer os movimentos sociais em suas ações no âmbito da sociedade civil (CENTRO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 1994). Dessa forma, as ações do grupo seguiam a premissa de que a educação, em específico, a tarefa da alfabetização de jovens e adultos, haveria de ser feita com a participação das comunidades e não apenas para elas. A extensão universitária é um laboratório para experiências de ações e projetos, por sua natureza não é um

projeto permanente ou desenvolvido em larga escala, essa premissa cabe às políticas públicas.

Como se observou nas fontes consultadas, as políticas desenvolvidas no período em estudo restringiram-se à proposição de programas e projetos de alfabetização e formação, de natureza aligeirada e descontínua, ora oferecidos e/ou apoiados pelo poder público, ora por movimentos sociais. Nessa direção, constata-se, retomando Brandão (2006), que as ações do NEJA foram efêmeras, assumindo uma concepção restrita de educação de jovens e adultos, muito comum à época. Havia, porém, uma tentativa de aproximar propostas de inovação de práticas que,

[...] em outros lugares, procuravam-se concretizar como uma educação popular. [No entanto,] tal como foi concebida e realizada, a educação de adultos teve sempre um limite: o de ser uma expressão apenas compensatória da extensão do saber escolar a populações carentes (BRANDÃO, 2006, p. 36).

Não obstante, ao caráter efêmero das propostas de projetos de extensão elencados, houve a continuidade das ações de formação e de alfabetização pelos caminhos da educação não formal³³ com ênfase na formação continuada de educadores da EJA.

Observou-se nos projetos que a formação de alfabetizadores esteve voltada tanto para educadores sem formação acadêmica, caracterizando assim a atuação com grupos de educadores populares, bem como com estudantes universitários de várias licenciaturas, tendo como referência o princípio que enfatiza a formação de educadoras e educadores de jovens e adultos na prática.

Em experiências de EJA no país era recorrente a realização de ações de escolarização em um curto período de tempo, com objetivo centrado na rápida alfabetização dos sujeitos. O tempo de um ano de realização dos dois primeiros projetos estudados nesta pesquisa, reafirma essa perspectiva pontual e aligeirada das políticas compensatórias desenvolvidas em regiões periféricas de centros urbanos voltadas para segmentos sociais que, ainda hoje, constituem os grupos populares na cidade e no campo.

No que diz respeito ao financiamento dos projetos e programas desenvolvidos na UFES, nota-se políticas de indução apoiadas por órgãos de governos municipais,

³³ Segundo Gohn (2006, p. 28) a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

estadual e federal, em diferentes instâncias, por exemplo: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Fundação Educar. Todavia, ao se considerar o apoio do governo estadual no período estudado, verifica-se a restrição somente a uma ação conveniada, o PALFA. Pode-se afirmar que este se mostra tímido diante do quadro de analfabetismo apontado pelos dados do período no cenário capixaba (Tabela 1), mostrando uma fragilidade no que diz respeito às políticas de investimento local para a EJA, semelhante à conjuntura nacional, como já discutido no capítulo 4, a partir das “Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos: consolidação de documentos 1985/1994” (BRASIL, 1994).

TABELA 1 – ANALFABETISMO NO ESPÍRITO SANTO

	1980	1991
População com 15 anos ou mais	1.240.558	1.693.845
Quantitativo de pessoas com 15 anos ou mais analfabetos	297.733	287.953
Porcentagem de analfabetos	24%	17%

Fonte: IBGE (2015) – Tabela elaborada pelo Grupo de Pesquisa OBEDUC/CAPES– Núcleo 1 – PPGE-UFES.

Na análise da tabela 1 não se pode desconsiderar que o período posterior ao apresentado marcou um momento significativo para o campo da educação, em específico para EJA, com a aprovação da LDB de 1996, que instituiu a EJA como uma modalidade educacional no país. Essa apontava para a obrigatoriedade da oferta e, conseqüentemente, para uma reconfiguração do campo na educação básica nos anos seguintes. Tal constatação induz a reflexão de se a lógica de oferta da EJA historicamente se fez pela concepção compensatória e restrita à alfabetização, com a LDB passou-se a vivenciar movimentos de luta em favor da efetivação da educação de jovens e adultos como integrante da educação básica e como um direito.

Dessa forma, se os dados evidenciam um processo decrescente no quantitativo de pessoas analfabetas no Espírito Santo no período estudado, ao mesmo tempo

conduzem a problematizar os índices em relação à qualidade da oferta de alfabetização. Esse foi um momento histórico em que, com a instituição da modalidade, a continuidade dos estudos no processo de escolarização passou a ser considerado na política de oferta no ensino fundamental e, posteriormente, no médio. Aquela configuração exigiria do Estado a assunção da EJA como política pública, deslocando assim a ênfase das políticas de programas de alfabetização voltados para a redução dos índices de analfabetismo no estado³⁴, que orientava as ações de alfabetização em curso.

5.1 PROJETO ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E ADOLESCENTES SEGUNDO A PROPOSTA DE PAULO FREIRE - PALFA (1986-1987): UMA MEMÓRIA EVANESCENTE

O subtítulo desta seção do texto “uma memória evanescente” justifica-se pelo ligeiro tempo de execução do PALFA. No entanto, além de constituir o primeiro projeto escolhido para investigação de suas memórias, nele concentram-se princípios fundantes da compreensão de educação de jovens e adultos elaborada pelo grupo de coordenação e acompanhamento. Para pesquisar o PALFA foi preciso compreender a discussão de Bloch (2001b) para quem a reconstrução do passado se faz por fragmentos, uma vez que a documentação escassa e difusa por muitos momentos apresentou-se silenciosa, requerendo uma leitura sensível e criteriosa para dar sentido aos fatos rememorados (BLOCH, 2001a) apresentados a seguir.

Em 1986 a UFES foi chamada pelo Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria de Estado de Educação e Cultura a responder uma demanda de formação de educadores e alfabetização de adultos em regiões periféricas da Grande Vitória³⁵, o que se configurou pelo convênio SEC-UFES para realização do Projeto Alfabetização de Adultos e Adolescentes segundo a proposta de Paulo Freire, com

34 A partir de 1992, em observância aos compromissos assumidos pelo Brasil na conferência Mundial de Educação Para Todos em Jomtien, o Estado do Espírito Santo pela indução do “Plano Decenal de Educação”, passou a ofertar como parte do Plano Estadual de Educação para Todos, o Projeto Todos Podem Ler (PTPL), destinado à conclusão do 1º segmento do ensino fundamental, aprovado pela Resolução CEE/22/1992 que vigorou até 2005.

35 A região metropolitana da Grande Vitória é composta pelos municípios de Cariacica, Serra, Guarapari, Fundão, Viana, Vila Velha e Vitória (capital do estado do Espírito Santo).

verbas provenientes do Ministério da Educação e Cultura. O projeto se evidencia como memória das políticas e práticas de EJA nesse período e demonstra ainda a ênfase de ações centradas na alfabetização de adultos, fato manifesto explicitamente nos seus registros. Essa prática reitera uma concepção de educação de jovens e adultos, bastante explorada à época, que considerava a EJA sinônimo da alfabetização. Formou-se, nessa conjuntura, um dos profícuos encontros da universidade com a EJA.

O projeto foi desenvolvido no período de novembro de 1986 a dezembro 1987³⁶, sob a coordenação do professor Admardo Serafim de Oliveira. A equipe responsável por executar, acompanhar e assessorar o projeto era formada por educadoras/monitoras formadas em magistério, dois professores e duas mestrandas em Educação da UFES e um professor da rede estadual. De acordo com uma depoente a ideia da organização da proposta tomou forma em um local inusitado:

[...] nós criamos [o projeto] dentro do ônibus. Vinha eu e Admardo e a gente conversando, e claro que na cabeça dele já estava formado, mas não tinha formado essa questão da educação matemática e eu falei assim: “tá aí, é uma coisa que me interessa”, mas com alfabetização, nunca trabalhei [...], mas me interessa ver essa questão da alfabetização na matemática. Ele era meu orientador, começamos a conversar e fomos focalizando a questão da educação matemática. [...] Muitas vezes ela é abandonada e mesmo para as crianças, você fica preocupada com a questão da elaboração da escrita e esquece da formação de conhecimento lógico e do algoritmo. A criança tem isso dentro dela, ela conta o tempo dentro da forma dela e o adulto mais ainda. Ele pode não conseguir expressar por escrito, mas tem um pensamento. Vê um pedreiro que não sabe nem escrever, mas ele calcula quantos metros quadrados tem... e a gente foi conversando e eu lembro que a nossa conversa inicial foi essa. Continuamos conversando e reunimos e conversamos com Edna. Resolvemos ampliar a alfabetização não só com matemática e entrar sem ficar só na parte da sociedade em si mais ampla como ele tinha pensado em passar, e português, que era mais lógico, e estender para saúde e ver uma mini sociedade dentro do projeto. Então essa foi a semente inicial (informação verbal)³⁷.

Na narrativa apresentada, além da descrição das conversas iniciais para elaboração do projeto, observa-se também uma das premissas do PALFA, a aproximação entre os conteúdos escolares e a realidade que cerca os sujeitos. Nessa direção, alfabetizando e alfabetizadores seriam sujeitos em um processo interdisciplinar de alfabetização, integrando a leitura crítica da realidade, o respeito à linguagem dos estudantes e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Tal concepção foi subsidiada

³⁶ A fase de alfabetização ocorreu de 23 de novembro de 1986 a 23 de março de 1987 e a fase de pós-alfabetização de 30 de março a 10 de dezembro de 1987. Entre 13 de abril e 5 de junho as aulas foram interrompidas devido a uma greve de professores da rede estadual.

³⁷ Cf. nota 14.

pela orientação metodológica da Pesquisa-ação e a proposta pedagógica do projeto, como vimos, fundamentou-se em Paulo Freire³⁸. Isto posto, a base metodológico-pedagógica do projeto foi o dispositivo para início das ações desenvolvidas.

A proposta inicial previa a formação de dez círculos de cultura. O círculo de cultura constitui uma proposta educativa intensamente utilizada em experiências de educação e cultura no Brasil e na América Latina a partir da década de 1950. No campo educacional ganhou projeção internacional com as experiências pedagógicas de Paulo Freire. Na organização espacial do círculo de cultura educandos e educadores formam uma roda de pessoas, na qual não há uma figura de destaque. Do ponto de vista pedagógico e epistemológico todos os participantes encontram-se em posição de igualdade. Nessa dinâmica, os saberes ensinados pelo professor dialogam horizontalmente com os saberes populares dos estudantes e formam um saber solidário, no qual todos ensinam e aprendem de forma crítica e participativa. Os fundamentos dos círculos de cultura são:

1. Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber [...]; 2. assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir, de pensar de uma ou de várias comunidades sociais [...]; 3. ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora as pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria [...]; 4. alfabetizar-se, educar-se [...] significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente “o seu próprio mundo” [...] (BRANDÃO, 2010, p. 70).

No entanto, somente quatro círculos de cultura foram efetivados. Os círculos de cultura ocorreram em escolas públicas localizadas nos bairros Itanguá e Santana de Cima no município de Cariacica e Boa Vista e André Carlone no município de Serra, envolvendo a formação de cinquenta educandos.

As monitoras/alfabetizadoras participaram inicialmente de um curso de formação com carga horária de 60 horas, onde estudaram a proposta de alfabetização freireana, a partir da qual foram orientadas a realizar um levantamento do universo vocabular dos educandos e, em seguida, retirar desse as palavras geradoras para o processo de alfabetização (OLIVEIRA, 1988a). Na teoria freireana, as palavras geradoras compõem os temas geradores. Estes resgatam o sentido de unidade e

³⁸ A aproximação com Freire foi anterior a esse período, pois o professor Admardo estudou o pensamento freireano em sua tese de doutorado intitulada “*Conscientização - theory and practice of a libertarian education: a philosophical understanding of Paulo Freire’s pedagogy*”, na *Ottawa University*, Canadá.

síntese entre vida e conhecimento, procurando no universo temático, ou temática significativa, de uma comunidade, uma quantidade mínima de palavras que expressem lugares repletos de sentidos e símbolos de suas experiências cotidianas. Essa investigação considera a relação homem-mundo, na qual seres humanos não estão isolados na realidade. Assim, as palavras geradoras relacionam o mundo econômico, político e social dos educandos (PASSOS, 2010). Vale lembrar que como ficou demonstrada em toda proposta, não havia a preocupação em aplicar o “método Paulo Freire”, mas de se tornar a inspiração das práticas e, sobretudo, da visão socioeducativa do educador para a constituição de um modo próprio e peculiar de alfabetizar.

Para compreensão desse mundo e posterior trabalho no processo de alfabetização, as educadoras realizaram previamente uma investigação temática, pois “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2011b, p. 119-120). No convívio com a comunidade, seja pela frequência aos espaços sociais, seja nos encontros iniciais dos círculos de cultura, se investigava um universo mínimo temático, composto por temas e palavras significativas para existência daquele grupo. Com essas palavras dá-se início ao processo de alfabetização.

Os princípios filosóficos da proposta de Freire foram apreendidos pelos organizadores do PALFA da seguinte forma:

- a) o homem como “sujeito criador”, nas suas relações com o mundo que o rodeia, é o sujeito de sua ação no mundo, e através dela constrói o seu conhecimento;
- b) o conhecimento é de natureza histórica e dialética, o que torna a educação um ato de conhecimento, sinônimo de problematização, desafios e revisão crítica permanente de nossas posições;
- c) a estrutura dialógica do conhecimento pressupõe uma relação de comunicação entre os sujeitos cognoscentes (alfabetizando/alfabetizado) em torno do objeto cognoscível que é a realidade, que buscam conhecer e transformar;
- d) nessa relação dialógica a ação do educador não pode ser a de sujeito cognoscente em um momento e sujeito narrador de conteúdo em outro, reduzindo o educando a simples objeto de sua narração ou de seus comunicados (em fase de elaboração)³⁹.

Em relação esses princípios, uma depoente destacou:

³⁹ OLIVEIRA, Edna Castro de. **Alfabetização de adultos**: uma contribuição linguística [S.l.: s.n., 1991].

[...] a gente não trabalhou com reprodução da experiência, nós trabalhamos com princípios, e nós trabalhamos com princípios da proposta pedagógica de Paulo Freire nas suas primeiras experiências: o princípio do diálogo presente; o princípio de considerar a realidade dos sujeitos como referência principal pra desencadear o trabalho [...] (informação verbal)⁴⁰.

Em um texto redigido na década de 1980, a depoente já havia destacado que no cotidiano dos círculos de cultura, o grupo teve a necessidade de realizar uma releitura da metodologia de alfabetização de Paulo Freire, no contexto da experiência por eles desenvolvida, acrescentando aos estudos a contribuição das pesquisas de Emília Ferreiro que chegavam ao Brasil naquele período (OLIVEIRA, 1988b). Tal como se observa mais uma vez em sua entrevista:

[...] eu entendo que no meu trabalho [de dissertação] especificamente só foi possível fazer a análise que eu fiz porque a gente tomou como referência a linguística e os estudos linguísticos, que ajudaram a dar uma outra luz sobre o processo de alfabetização, e os estudos da Emília se conjugaram. Eu diria que, para estudar o processo de alfabetização, a produção dos alfabetizados e a linguagem deles porque a sociolinguística vem muito forte com o corte de classe e com o sentido de classe social [...] (informação verbal)⁴¹.

Em relação à escolha teórica, outra professora, também membro da equipe de acompanhamento, assim discorreu:

[...] o objetivo inicial foi esse aí [utilizar a teoria de Paulo Freire]. Depois a gente foi vendo todas as questões filosóficas de Paulo Freire: a postura diante do mundo, a postura diante da palavra, a postura diante da leitura. O conhecimento que tem que estar junto porque não adianta você ler o mundo sem ter o conhecimento do ler, escrever, do falar e do sentir. Tudo isso entrava na incorporação do nosso trabalho e aí entrou Emília Ferreiro, que foi enriquecendo [a discussão teórica] para sustentar aquilo que Paulo Freire [dizia], porque ele não criou isso, ele se apoiou em vários escritores, porque ninguém faz nada sozinho e você tem que se basear [em outros estudos]. Então nós fomos incorporando [a teoria de Ferrero para] entender algumas coisas que Paulo Freire colocava. A gente tinha que buscar, e tinha que buscar e foi assim um trabalho muito intenso porque eram muitas horas de estudo, muitas horas mesmo (informação verbal)⁴².

⁴⁰ Entrevista concedida pela coordenadora do projeto na NEJA-UFES. Entrevista IX. [ago. 2017]. Entrevistador: Tatiana de Santana Vieira. Vitória, 2017. A relação de entrevistas encontra-se no Apêndice C.

No período do PALFA e do projeto em São Pedro, a professora ainda não era coordenadora do projeto, mas membro da equipe de acompanhamento, juntamente com a professora chamada de membro 1. Tal como informado no início deste capítulo, a função de coordenação foi assumida por ela somente em 1991, quando estava em processo o Projeto Alfabetização e Formação na Prática de Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, para facilitar a identificação da depoente e de seus relatos sobre os três projetos transcritos no decorrer de todo texto, optou-se por apresentá-la com a denominação de coordenadora.

⁴¹ Ibid.

⁴² Cf. nota 14.

E., por sua vez, relembra quando a metodologia de alfabetização mudou, deixando a referência de Paulo Freire e seguindo por uma proposta desenvolvida pelo próprio grupo:

[...] aquilo que eu estava estudando [no mestrado] eu comecei a ver objetivamente no acompanhamento [das salas de aula]. Eu cito isso e já cansei de falar disso. Não sei se você já lei, mas é o exemplo clássico que está lá na minha dissertação de mestrado, que é a hora que uma menina levanta e a professora estava trabalhando com palavras, a palavra “Vitória”, trabalhada em sílabas como se fosse a palavra geradora e a menina levanta da cadeira, vai ao quadro e escreve lá uma frase: “eli gota de mi” (ele gosta de mim) e as sílabas estavam ali e quando eu olhei aquilo eu disse: “gente, mas olha o que essa menina escreveu, porque ela não pegou as sílabas pra formar uma palavra?” E aí veio aquela coisa toda da ideia de que o sujeito interagindo com a escrita no mundo ele tem um conhecimento de escrita, que não é necessariamente a escrita convencional. Ali ela estava expressando com um sentido, dizendo coisas com um sentimento de todas as letras e faltando letras, mas com todo o sentido, na verdade. E aí eu voltei para o grupo e disse: “gente, eu vi isso numa sala de aula que me chamou atenção e que eu queria estar estudando aqui”. Porque que isso chamava atenção? Quer dizer, a proposta que eu estava trabalhando no PALFA inicialmente, era a proposta pedagógica de Freire, das primeiras experiências e tomando a ideia de não repetir necessariamente uma pesquisa de universo vocabular e nem também reproduzindo simplesmente uma seleção de palavras, nada disso! A gente tomava o princípio de considerar a realidade de cada contexto da sala de aula [...] (informação verbal)⁴³.

Assim, a concepção de educação para despertar da consciência crítica de Freire e a escrita como representação da linguagem de Emília Ferreiro orientaram as práticas do projeto. Essa postura de não reprodução, mas de criação a partir do estudo da realidade era admitida por Freire, para quem uma metodologia de trabalho não opera da mesma forma em contextos diferentes, por isso, as experiências são reinventadas (FREIRE, 1987). Destarte, o PALFA buscou construir sua própria forma de desenvolvimento recriando a metodologia de Freire, observando o que ele advertiu:

[...] a fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambos, prática e teoria, se fazem e se refazem. Desta forma, muita coisa que ainda me parece válida, não só na prática realizada e realizando-se, mas na interpretação teórica que fiz dela, poderá vir a ser superada amanhã, não só por mim, mas por outros (FREIRE, 1977, p. 17).

Desse modo, a proposta freireana foi assumida como fundamentação teórica e um ponto de partida da prática, e não como seu fim. Esta possibilidade também fora ponderada por Freire em outra obra, na qual esclareceu:

⁴³ Cf. nota 41.

[...] não há prática, não importa em que domínio, que não esteja submetida a certos limites. A prática, que é social e histórica, mesmo que tenha uma dimensão individual, se dá num certo contexto tempo-espacial e não na intimidade das cabeças das gentes (FREIRE, 1987, p. 1).

De acordo com Oliveira (1988) o próprio Paulo Freire chamava atenção para a compreensão crítica de sua prática ao invés de reproduzi-la no que foi nomeado como Método Paulo Freire, reduzindo a práxis freireana a um método pedagógico. Em entrevista concedida à esta pesquisa, a professora repetiu sua argumentação ao dizer:

[...] com isso a gente reorientou os trabalhos e continuávamos tentando manter o princípio do diálogo, da consideração do que é próximo a realidade deles, dos sujeitos, mas entendendo que nós não estávamos ali reproduzindo pura e simplesmente a metodologia que Paulo Freire utilizou nas palavras geradoras [...]. Para isso a gente se sentiu respaldados pelo próprio Paulo Freire quando ele chama atenção da gente para necessidade de não repeti-lo, mas de recriá-lo (informação verbal).

Essa confrontação de testemunhos é importante para ratificação do dado apresentado (BLOCH, 2001a). Brandão (2010) reforça a assertiva, acrescentando que a ideia de Freire era desenvolver um projeto integrado de educação e não um método. Esse teria início com a alfabetização e seguiria até a criação de uma universidade popular. Não haveria, portanto, um método, mas uma concepção de educação preocupada com a construção de conhecimento pelos sujeitos, transformando a lógica simbólica da educação tradicional, reescrevendo as práticas pedagógicas e atribuindo um sentido político à educação, vinculando-a organicamente aos saberes populares, à cultura popular com vistas a um mundo solidário, justo e igualitário (BRANDÃO, 1985). Assim, como já se sabe, o projeto de Paulo Freire não se reduziu a um método, mas relaciona-se a um projeto mais amplo de prática social por meio da educação popular.

Esclarecidas as principais questões de cunho epistemológico do PALFA, serão apresentados alguns pontos do cotidiano. No desenvolvimento do projeto, a não identificação ou falta de conhecimento de algumas monitoras sobre a proposta freireana demonstrou que as educadoras participantes da equipe modificaram ou não utilizaram a metodologia nos círculos de cultura. Em sua dissertação sobre o projeto, Oliveira expôs essa situação conflituosa:

[...] antes mesmo que os relatórios nos chegassem às mãos, nossas primeiras visitas aos círculos de cultura, bem como as primeiras reuniões de avaliação e estudo, nos mostravam que as palavras geradoras trabalhadas não eram introduzidas na mesma ordem e nem obedeciam ao critério de gradação de dificuldades. Só em uma de nossas visitas é que

constatamos que a alfabetizadora estava utilizando este procedimento (OLIVEIRA, 1988, p. 76).

Esse ponto merece destaque uma vez que se a proposta de educação freireana, como se expôs não aspira sua reprodução, e por outro, compreende a alfabetização na perspectiva do desenvolvimento de uma visão crítica da realidade. Nesta, educandos e educadores refletem criticamente a realidade na qual estão inseridos, o que por sua vez possibilita a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. A crítica, para Freire, requer uma visão total e a consciência sobre a realidade, a assunção da posição de sujeito histórico para o favorecimento do que caracteriza como função ontológica do ser humano – o ser mais – e da autonomia de educadores e educandos (MOREIRA, 2010). Outrossim, a proposta de Freire intenciona fazer com que o sujeito passe de um nível de consciência mágico-ingênua para a consciência crítica, na qual poderá ler criticamente a realidade e fazer sua história. O processo de conscientização é alcançado por uma ação educativa problematizadora (OLIVEIRA, 1996) de empoderamento dos oprimidos como mecanismo de sua libertação. Nesse processo mulheres e homens transformam a si mesmos e o mundo.

Oliveira (1996) desenvolveu em um de seus textos o conceito freireano de conscientização apropriado por ele e pelo grupo de formação do NEJA naquele contexto. De acordo com o estudioso, para Freire a consciência humana passa por diferentes estágios. Na consciência mágica, a satisfação das necessidades elementares é a principal preocupação humana. Nesse estágio a percepção da realidade é limitada e muitas vezes distorcida. Desse modo, também recebe a alcunha de consciência intransitiva. O tempo presente opressor e a fatalidade histórica acompanham a compreensão imersa na natureza, em um mundo mágico ou místico. Em outra manifestação, emerge em sociedades fechadas, caracterizadas por serem autoritárias e rígidas; impositivas de uma cultura do silêncio e da não aceitação de sua própria realidade que conduz o sujeito à adaptação a ordem estabelecida.

Da consciência mágica emerge a consciência ingênua. Nesta há um certo questionamento do meio histórico cultural, assim como a possibilidade de estabelecer diálogos com o mundo e com outros homens. Existe um despertar para os problemas da existência que geram críticas sobre as classes dominantes, denotando, portanto, uma emersão do povo de seu estado de inércia. É comum

nesse contexto, o surgimento de lideranças políticas populistas, instrumentalizadas com táticas para manipulação do povo. Esse é um tempo de transição, época na qual velhos e novos valores coexistem e se tencionam, o que virá a seguir poderá ser uma consciência fanatizada ou crítica (OLIVEIRA, 1996).

A consciência fanatizada caracteriza-se por ser “patológica, irracional e sectária” (OLIVEIRA, 1996, p. 41). A partir dessa adjetivação não surpreende que ela seja extremamente agressiva com seus oponentes. Com essa razão, a possibilidade do diálogo fica prejudicada. O homem fanático é objeto e coisa, mero observador da história, cada vez mais isolado do contato com os outros e acomodado ao *status quo*.

O último estágio de consciência é o crítico, quando a consciência ingênua se liberta dos perigos da transformação em uma consciência fanática e trilha um processo de conscientização. As principais características da consciência crítica são a profundidade de interpretação da realidade e a prática do diálogo. Ao perceber os problemas sociais e demonstrar abertura para mudança de seu ponto de vista, ela insere os seres humanos como participantes da história, capazes de transformá-la. Mas para isso é necessário um processo de crise existencial para um novo nascimento, “isto é, morrer para velhos padrões de comportamento, abandonar certos mitos e crenças inculcados sobre nós [...]” (OLIVEIRA, 1996, p. 45). Em suma, Oliveira sintetiza sua interpretação sobre o conceito de criticidade elaborado por Paulo Freire, na qual ele e sua equipe se apoiaram para o desenvolvimento dos projetos de alfabetização. Assim ele escreve:

O propósito da filosofia educacional (pedagogia) de Paulo Freire é servir-se, então, da educação como um meio capaz de propiciar ao indivíduo a aquisição dessa consciência [crítica]. O processo educativo nada mais é do que um modo de fazer com que ele, por si mesmo, seja capaz de mover-se de seu estágio de consciência mágica até o ponto de alcançar a consciência crítica (OLIVEIRA, 1996, p. 46).

Nessa direção, a criticidade era uma categoria fundamental no PALFA, quando ainda em sua formulação assumiu a perspectiva freireana de alfabetização e conscientização. Desse modo, o processo de “alfabetização política” (OLIVEIRA, 1988b) foi uma experiência de conscientização para educandos e educadoras do projeto. Desse modo, conscientização é mais do que simplesmente conhecer, é um processo de conhecer, compreender e posicionar-se diante da realidade. Por ter uma natureza processual, a conscientização requer do sujeito um constante

questionamento de suas ideias e práticas diante de sua formação e da transformação da realidade em que vive.

Na América Latina, entre as décadas de 1960 e 1980, o conceito esteve voltado para o fortalecimento da educação popular perante as condições impostas pelos regimes militares. Posteriormente, com a redemocratização dos Estados o conceito assumiu um forte vínculo com a ideia de democracia e exercício da cidadania (MACHADO, 2013). Na postulação de Haddad (1985), a conscientização está estritamente relacionada à educação popular, na qual ela é reflexo do lugar de onde o educador fala, do que o professor compreende como conscientização. Soma-se a essa colocação, a crença na ideia de que um dos motivos de não atuação dos grupos populares nos processos de transformação social, seja a ausência de uma consciência autônoma e crítica. Desse modo, o trabalho de conscientização dos educandos almeja a compreensão crítica de sua realidade, a partir da qual poderá transformá-la. Em ações de alfabetização, segundo o autor, desenvolveu-se uma prática educativa pautada na crença de uma alfabetização conscientizadora como estratégia de alfabetização política. Desenvolvendo-se uma imposição da alfabetização aos grupos populares, inclusive nos quais ela não se apresentava como uma demanda imediata. Em consequência disso, desconsiderava-se a relação do trabalho de alfabetização com o movimento social já existente. No desenvolvimento do processo educativo, Haddad (1985) ressalta a organização de temas geradores referenciados às preocupações do educador, e não dos educandos.

Em outro aspecto, essa postura gerava uma preocupação maior com a formação da consciência do que com a alfabetização em si. Entretanto, uma nova postura no ato educativo ganhou contornos com o livro “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire. A leitura de um referencial marxista aproximou Freire da concepção da consciência como uma construção social da realidade. Em termos do desenvolvimento de ações de alfabetização, significou uma metodologia criada a partir das necessidades do grupo alfabetizado e do questionamento: para que alfabetizar? Valoriza-se desse modo, a aprendizagem dos códigos de leitura e escrita, e junto a eles, a conscientização, de modo que ler e escrever constituam em si um ato político.

Outro conceito caro à compreensão dos pressupostos freireanos no projeto é o de diálogo. A palavra na filosofia freireana é mais do que expressão do pensamento, é

ação-reflexão, nessa perspectiva, o diálogo para Freire é a palavra verdadeira e práxis social, pois evidencia o compromisso entre a palavra dita e a ação humanizadora, nesse sentido dizer o mundo é fazer o mundo (FREIRE, 2011b).

O diálogo, dessa forma, passa a ser visto como condição indispensável para que o indivíduo torne-se mais humano, uma vez que seu desenvolvimento pleno como pessoa só é possível na interação com o “Tu”, através da vida na comunidade [...]. O diálogo constitui, pois, a essência da existência humana (OLIVEIRA, 1996, p. 07-08).

Esse fato implica a tomada de consciência sobre si e a realidade, não condiz com passividade, tampouco com acomodação e alienação, ao contrário, evoca homens e mulheres enquanto sujeitos históricos a práxis solidária e à intervenção no mundo. Esse não é um processo automático.

Assim, a assertiva: ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2011b) significa que o ato de educar, é um ato político e emancipatório, é coletivo e igualitário e tem sua centralidade nos sujeitos do processo educativo, ou seja, educandos e educadores.

Em uma análise sobre o projeto, o coordenador destacou as orientações de ordem político-pedagógica desenvolvidas. Em síntese, essas versavam sobre a necessidade das alfabetizadoras acreditarem no conhecimento da língua escrita dos educandos, embora estes não tivessem frequentado a escola; tivessem paciência para permitir o desenvolvimento da escrita pelo adulto, respeito e valorização de sua linguagem; a compreensão de que a educação de adultos não ocorre em curto prazo (neste item o autor se refere ao tempo de duração do projeto interligado ao financiamento); a necessidade de percepção das educadoras do descompasso entre o tempo de alfabetizar do educando e o esperado pela SEDU (OLIVEIRA, 1989).

[...] nós tínhamos no início quatro municípios: Cariacica, Vila Velha, Vitória e Serra. Mais uma turminha lá e uma turminha cá e a gente rodava e eu e E. na maioria das vezes, Admardo de vez em quando porque ele já não estava muito bem de saúde e nunca teve de saúde 100%. A gente rodava e participava da aula inteira e depois a gente interagia com o professor e interagia com os alunos, anotava algumas coisas para depois discutir na formação. Assim foi durante uns dois anos bem (pesado mesmo!). Foi aumentando o número de salas e a gente já não dava conta mais de fazer as visitas. Foi ficando mais difícil porque já estava começando também a escrever o mestrado e tudo se complica, mas foi um tempo bem produtivo, foram surgindo os textos que a gente tinha que escrever para os

professores e não tinha outro jeito, porque não tinha nada produzido de verdade (informação verbal)⁴⁴.

Além da questão pedagógica⁴⁵ outros elementos perpassaram a prática do PALFA, dentre eles: o atraso na contratação e pagamentos das monitoras e equipe de assessoria e acompanhamento da UFES; uma greve na rede estadual de ensino; a inconstância de frequência dos educandos nos encontros; a escassez de recursos materiais para o desenvolvimento e acompanhamento dos círculos de cultura devido à falta de verbas; e divergências ideológicas entre a assessoria da UFES, preocupada com a conscientização e politização dos alfabetizandos e a pouca “alfabetização política” das educadoras envolvidas (OLIVEIRA, 1988). A professora depoente corroborou com essa análise ao dizer:

[...] [o processo de formação com as alfabetizadoras] foi difícil, não foi fácil, não! Porque junto com a questão do compreender o que é ensinar e o que é aprender, foi um caminho longo porque essa questão de “eu finjo que ensino e você finge que aprende e está tudo bem não existe!”. Pelo menos não era o que a gente pregava ali. Nós queremos que as pessoas saibam que estão escrevendo e saibam defender aquilo que eles pensam e esse era o principal [objetivo]. Para isso, nós temos que estudar e aí também entrou nesse momento os livros de Rubem Alves “Histórias para grandes e pequenos” [...]. Eram livros finos e que tinham muita filosofia e muito conhecimento e interessava tanto para os alunos, quanto para os professores e a gente tentava desencadear dali e fazer eles se interessarem mais por aprender determinadas coisas que a gente sabe que não é ensinado na escola [...]. Fomos tentando a formação desses professores e acho que a gente teve um bom trabalho. Assim que a gente viu que esses professores, depois passaram a fazer a faculdade⁴⁶ e se interessaram em se aprimorar, pelo menos isso. Esses professores do estado ficaram bem pouco tempo, foi um ano só com a gente e mesmo trocando [os professores], às vezes devido a questão do pagamento que não chegava. Foi um tempo bem produtivo. Depois começamos com os monitores que também foi bom e foi um trabalho interessante, até mais do que com os professores do estado. Eu achei que eles eram até mais comprometidos de início e depois foi desenrolando, mas de início eles eram bem mais e não sei se porque eles estavam ali também cumprindo uma carga horária de início e eram alunos [da universidade] que participavam do projeto e tinham uma contrapartida da parte prática (informação verbal)⁴⁷.

Alguns desses itens foram listados pelo coordenador em carta endereçada ao secretário de educação do estado em 20 de março de 1987, ao final da primeira fase do projeto. Entretanto alguns pontos não foram resolvidos, outros foram com muito

⁴⁴ Cf. nota 14.

⁴⁵ A análise desse ponto de vista foi realizada nas dissertações de Souza (1988a) sobre educação matemática crítica e Oliveira (1988) sobre alfabetização linguística.

⁴⁶ No período, a formação em nível médio em Magistério, habilitava as professoras a atuarem em turmas de alfabetização.

⁴⁷ Cf. nota 14.

atraso, a efetivação dos contratos, por exemplo, só ocorreu dez meses após o início do projeto (OLIVEIRA, 1988).

É certo e quando eu falo em “convênio” entre aspas, porque não fluía muito, mas eram pessoas muito interessadas e não deixavam a peteca cair. Mas a gente sabia das condições e muitas, eu penso assim que quem já se posiciona nesse sentido é porque quer muito, mas é claro que precisa do dinheiro e a gente vivia na Secretaria de Educação brigando por esse salário [para as professoras]. Mas fomos levando e teve um período que realmente praticamente parou e E. chegou a assumir sala de aula [...] (informação verbal)⁴⁸.

A equipe da UFES realizava reuniões semanais para estudo e avaliação das ações desenvolvidas nos círculos de cultura, norteadas pelo objetivo de refletir a prática a partir da prática, mas sem se distanciar da teoria. Tal processo intencionava a geração de uma reflexão e ação (OLIVEIRA, 1988).

Desse modo, os estudos eram propostos como consequência das demandas levadas pelas educadoras, a prescrição de leituras desconexas com o que estavam vivenciando era evitada pela equipe. Assim, um instrumento de acompanhamento fundamental foi o relatório redigido pelos monitores. Esses relatórios revelam dados importantes para compreensão do projeto.

As sínteses das atividades realizadas nos círculos de cultura, por exemplo, indicam o cuidado com a preservação de parte da memória – individual (de cada educadora) e coletiva (do Projeto) – por meio da sistematização da experiência (JARA HOLLYDAY, 1996) como elemento constituinte da prática e da formação das educadoras. Além disso, os relatórios foram muito importantes para pesquisa, uma vez que esses registros possibilitaram preencher algumas lacunas sobre o cotidiano dos círculos de cultura, a metodologia trabalhada e outras experiências que perpassam a prática. A pesquisa com esses materiais remete à Bloch (2001b) e sua sugestão de que tudo que o homem faz ou diz é memória.

Escritos de próprio punho, utilizando materiais simples como folhas de papel sulfite ou folhas de caderno, os relatórios dão pistas da complexidade de relações pedagógicas, afetivas e políticas nos círculos de cultura. O teor dos textos é variado, relatam o cotidiano da sala de aula, a situação familiar dos educandos, fatos ocorridos durante as aulas ou que interferiram nelas, a frequência dos educandos, o desenvolvimento das aulas e até questões financeiras das educadoras.

⁴⁸ Cf. nota 14.

A questão financeira das monitoras teve forte impacto em todo percurso do projeto. Em relatórios diferentes as educadoras escrevem sobre o atraso ou do não pagamento de seus salários e como essas questões as afetavam. Elas trabalhavam com os estudantes uma leitura crítica da realidade e concomitantemente precisaram refletir sobre sua situação de trabalhadoras e o processo de subordinação pelo qual passavam. Educadoras e educandos vivenciaram um percurso marcado pela imprevisibilidade de alguns acontecimentos e levaram essas questões para o universo escolar, problematizando aspectos da cidadania e do direito dos trabalhadores (questão salarial, greves). Embora não tivesse o propósito inicial de ser uma temática nos círculos de cultura, a questão dos direitos tornou-se imperativa e recorrente, pois unia educadores e educandos. Em relação a este item Freire disserta:

Se faz necessário neste exercício, lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres (FREIRE, 1987, p. 1).

Os desafios de ordem imediata impulsionaram um processo de conscientização caro para compreensão da teoria freireana. Por exemplo, no relatório do círculo de cultura de Santana de Cima, de 17 de dezembro de 1987, portanto no final do projeto, assim se lê: “o círculo de cultura enfrentou algumas dificuldades como: a greve, que prejudicou muito, e também, a falta de pagamento do educador”. Observe que o elemento coletivo (greve) e o individual (falta de pagamento) são destacados como os percalços enfrentados, pois influenciou a assiduidade dos educandos e a motivação das educadoras. Em outro documento há um desabafo da educadora: “eu também não ando muito animada com o problema da minha contratação” (Círculo de cultura de Santana de Cima, s/d) e em outro retoma “é muito difícil trabalhar um ano sem receber” (Círculo de cultura de Santana de Cima, 29/10/1987).

No que tange às questões de cunho pedagógico, as análises sobre o projeto pelas monitoras são bastante elucidadoras. No trecho de um relatório se lê: “foi muito boa a nova experiência com os adultos, pois alguns já haviam frequentados a escola, outros não sabiam ler” (Círculo de cultura de Santana de Cima, 17/12/1987). Este fragmento manifesta muitos aspectos marcantes da Educação de Jovens e Adultos: educadores com pouca experiência nessa modalidade, a diversidade cognitiva dos sujeitos na sala de aula, que também pode remeter a percursos fragmentados em idas e vindas nos bancos escolares.

No processo de ensino-aprendizagem, as educadoras também manifestaram dificuldades em alguns conteúdos, especificamente de matemática, assumindo que seu conhecimento nesta área não era suficiente para ensinar. Outra dificuldade estava na falta de compreensão da forma como os educandos raciocinavam e sistematizavam os cálculos matemáticos. A integrante da equipe de formação precisou trabalhar com as alfabetizadoras alguns conteúdos dessa disciplina a fim de superar suas inseguranças para regência, que prejudicavam o desenvolvimento de uma ação problematizadora. Contudo,

[...] à medida em que [as alfabetizadoras] compreendiam o significado da ação problematizadora, que aos poucos iam incorporando à sua prática, descobriam-se numa situação gnoseológica, construindo o seu conhecimento juntamente com os alfabetizandos (SOUZA, 1989, p. 10).

Em outro texto, Souza (1988b) analisa que o professor envolvido com a mudança fica em uma situação de quase impotência pelo medo de errar e pelas pressões do sistema social. À vista disso, uma prática didático-pedagógica exige do professor mais do que competência técnica profissional, mas o questionamento de seu próprio saber assumindo-se como educador-educando de forma que o sentido de ensinar é ampliado com a finalidade de um aprendizado crítico e não memorizador e mecânico. Em certas situações, como a descrita a seguir, embora a educanda ainda estivesse em processo de alfabetização e não reconhecesse as letras, ela fazia questão de andar com um livro e “lê-lo”.

Eles [os educandos] não tinham muito interesse em livros, só tivemos uma [que teve]. Não sei se E. te contou, isso era uma coisa bem interessante, ela [a educanda] pegava o livro e aí ela lia e o livro era em espanhol e ela lia e falava português. Então quer dizer, era uma leitura fantástica, e [nós dizíamos]: “agora então você escreve a sua síntese do livro”. Porque a gente não ia chegar e dizer que o livro era em espanhol e que ela não estava lendo nada. O livro era um livro grosso e ela [a educanda] botava em baixo do braço. Depois ela falou assim: “é, esse livro aqui não é essa letra que a gente tá escrevendo não!”. Pois é [nós falamos]: “essa língua fala lá no Chile, no Paraguai”. Foram momentos bem interessantes e a gente partia desses princípios que eram [de] Paulo Freire, [...] não com o intuito somente de ensinar a escrever e a ler, mas de interpretar o mundo e agir nele. Essa era a nossa filosofia e eu penso que continua sendo, que eu não tenho acompanhado mas penso que continua sendo a mesma, porque esse foi o fundamento básico do projeto de alfabetização criado por Admardo (informação verbal)⁴⁹.

Lendo o livro, que fazia questão de portar consigo, antes de ser alfabetizada, a educanda buscava afirmar por meio de uma representação simbólica de pessoas letradas – o livro – uma identidade. A postura das educadoras também merece

⁴⁹ Cf. nota 14.

destaque. Ao invés de apontar à aluna que ela ainda não sabia e que o livro era na língua espanhola, continuaram com o processo de alfabetização. Tal qual não foi sua surpresa da educanda ao perceber, quando começou a ler que as palavras do livro não estavam em português. O processo de aprendizagem, como destacou a professora envolveu a leitura da palavra e do mundo. Em meio ao exercício de (re)conhecer as memórias do projeto, emergem nas narrativas situações significativas para os sujeitos que a vivenciaram. Esse relato demonstra essa questão. A interrogação desses fragmentos de memórias orais e escritas, reconstróem-se representações do período estudado (NORA, 1993).

Retomando a descrição do projeto, na área de estudos sociais o projeto priorizou o desenvolvimento de uma leitura crítica sobre a história, conhecimento da organização e funcionamento da sociedade e o conhecimento de questões relacionadas aos trabalhadores. Nesse campo, esperavam das educadoras a informação e compromisso social com a temática, mas tais posturas não foram identificadas em todas as participantes. Para o coordenador do projeto isto constituiu um dos principais desafios encontrados (OLIVEIRA, 1989). Em ciências, a problemática da saúde despertava mais interesse entre os educandos, a partir da qual foram trabalhados temas como alimentação, saneamento, moradia, doenças infectocontagiosas, ampliando a visão sobre promoção da saúde a partir da valorização da reforma sanitária e medicina alternativa (OLIVEIRA, 1989).

No que diz respeito aos educandos, dificuldades também fizeram parte do processo. A interrupção dos estudos ou a baixa frequência por diversas motivações; o cansaço por somar mais uma atividade, além do trabalho exaustivo; o esvaziamento dos círculos de cultura no período noturno; o período inadequado para o início do projeto (mês de novembro). Este item fez com que na transição da primeira para a segunda etapa fossem admitidos novos educandos, muitos adolescentes. A entrada desses sujeitos haveria prejudicado o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem devido à divergência de interesses dos mais novos e dos mais velhos (OLIVEIRA, 1988b).

“Assujeitados” pela vida em condições limites de subsistência - por meio de relações de trabalho, familiares e sociais opressoras - é comum aos sujeitos da EJA, terem tido também essas experiências negativas nas escolas. Desse modo, quando Paulo Freire critica o modelo de educação bancária, ele utiliza uma metáfora para

representar a ação de depositar nos estudantes conteúdos, por um sistema educacional que se faz instrumento da opressão que lhe enche de conteúdos para serem guardados e arquivados (FREIRE, 2011b).

A compreensão da humanização como processo e permanente busca do ser mais enraizado na história e nela distorcido pela desumanização, constitui um dos pilares da proposta de Freire. A humanização ocorre no tempo-espço das relações humanas, na qual um dos fatores fundamentais para interação entre homens e mulheres é a comunicação. Desde os tempos imemoriais os seres humanos criam códigos linguísticos, verbais e não verbais para expressar sentimentos, pensamentos, realizar tarefas, criar e intervir no mundo. O diálogo constitui um desses códigos e nesse sentido é fenômeno exclusivamente humano, fundamental para o processo de humanização.

A reflexão de Oliveira (1996) em relação ao protagonismo das análises filosóficas sobre o diálogo⁵⁰ é precisa ao marcá-lo como essência humana, como um ponto de encontro entre o ser humano e uma determinada realidade, constituindo um “encontro existencial e um encontro com a existência” (OLIVEIRA, 1996, p. 12). Nas palavras de Freire (2011b, p. 109): “se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. É preciso também destacar que o diálogo não é uma tentativa de substituir conflitos, uma vez que implica uma crise existencial entre velhos e novos valores (OLIVEIRA, 1996). Desse modo, o diálogo impulsiona o processo de transição da consciência ingênua à crítica para leituras sobre a condição humana e a realidade sócio-histórica dos sujeitos. Por ele o ser humano expressa o seu modo de ver, sentir e estar no mundo.

A palavra, na filosofia freireana, é mais do que expressão do pensamento, é ação-reflexão. Nessa perspectiva, o diálogo é a palavra verdadeira e práxis social, pois evidência o compromisso entre a palavra dita e a ação humanizadora. Por isso, dizer o mundo é fazer o mundo (FREIRE, 2011b). Este fato implica a tomada de consciência sobre si e a realidade, e não condiz com passividade, tampouco com acomodação e alienação, ao contrário, evoca homens e mulheres enquanto sujeitos históricos à práxis solidária e à intervenção no mundo.

⁵⁰ Oliveira (1996) destaca como filósofos preocupados com a reflexão sobre a categoria diálogo, além de Freire, Aristóteles, Tomás de Aquino e Jacques Maritain.

Ao contrário dessa compreensão do diálogo como ato de criação, amor, compromisso, libertação e solidariedade entre mulheres e homens, a história demonstra a forma como os grupos opressores exercem o poder e controle sobre os oprimidos. A opressão reproduz a desumanização e distancia os seres humanos de sua vocação (de ser mais), ao gerar formas inautênticas de existir e pensar conduzem ao silêncio e ao imobilismo. A ação antidialógica expressa a palavra inautêntica, uma vez que dicotomiza ação e reflexão e a transforma em verbalismo e ativismo.

A práxis freireana observada pela equipe do PALFA nega a antidialogicidade por acreditar no processo de humanização e transformação do mundo e ter a palavra como direito de todos. Freire (2011b, p. 109) afirma: “dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direitos de todos os homens”. Nessa análise homens e mulheres são caracterizados como seres da práxis e do quefazer, emergem do mundo e o transformam por meio do trabalho. O diálogo é o caminho da práxis e, conseqüentemente, do movimento de transformação dos próprios homens e mulheres e do mundo. Dessa maneira, a humanização passa pelo direito de dizer sua palavra e pronunciar um novo mundo.

A execução do projeto possibilitou uma análise pela equipe de coordenação, para seu prosseguimento seria necessário um perfil dos educadores envolvidos, desta forma encaminharam à SEC os seguintes requisitos:

- 1) identificação com a proposta educacional criticadora que se coloca do lado daqueles que se comprometem com a transformação da sociedade brasileira; 2) experiência de engajamento em movimentos sociais, na luta por uma sociedade mais justa e mais humana; 3) disposição de abertura para o novo, mesmo que isso signifique rompimento com velhos esquemas e padrões de comportamento; 4) comprometimento com o trabalho sério de estudo e reflexão sobre a prática educativa (OLIVEIRA, 1989, p. 91).

Contudo, o PALFA não teve continuidade devido a divergências de concepção de alfabetização e o interesse do estado em ações com atendimento a grande número de pessoas, enquanto a equipe formadora procurava,

[...] através de um difícil trabalho de capacitação docente e de uma ênfase mais qualitativa do que quantitativa de pesquisa, estudar alguns problemas específicos da alfabetização e educação de adultos e adolescentes e sugerir novos caminhos de ação no tratamento da questão (OLIVEIRA, 1989, p. 91).

Contudo, para o grupo da UFES o PALFA possibilitou a continuidade de seus trabalhos por meio de outros projetos como Projeto Alfabetização e pós-alfabetização de adultos para moradores do bairro São Pedro, apresentado a seguir.

E a partir daí [do PALFA] a gente se sentiu mais comprometida com a continuidade do trabalho. Então eu tive que continuar fazendo. Nesse segundo momento foi o Programa de Alfabetização de Adultos e de Adolescentes - e era esse nome que tinha, porque era em nível nacional e ainda era essa a categorização – [...] e aí vem essa demanda para a extensão oriunda do movimento popular de São Pedro [...] (informação verbal)⁵¹.

Conhecer a história do PALFA demonstra como uma ação evanescente, com a notável presença do esquecimento, pode se constituir em uma potente fonte de memórias. Dele emergiram os vestígios da metodologia, das concepções teóricas, da organização dos círculos de cultura e da formação na prática que permearam os demais projetos que integram uma ação maior, instituinte (CASTORIADIS, 1995) na universidade: o NEJA. O ponto central de uma identidade em construção (WOODWARD, 2008) do NEJA está na atuação com a educação de jovens e adultos inspirada nos princípios da educação popular, da sociolinguística e, especialmente, no pensamento de Paulo Freire. A descontinuidade da ação, reafirma as frágeis e aligeiradas políticas educacionais do período e os limites de atuação do grupo. Em contrapartida, os projetos seguintes demonstrarão uma permanência teórica-metodológica que não se distancia do que foi concebido no PALFA.

5.2 PROJETO ALFABETIZAÇÃO E PÓS-ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS PARA MORADORES DO BAIRRO SÃO PEDRO (1988-1989): UM GRITO DO POVO POR EDUCAÇÃO⁵²

5.2.1 Manguê, siri, cal, palafitas, lixão: o manguezal tornou-se habitação

⁵¹ Cf. nota 41.

⁵² O texto SÃO PEDRO (acesso em 06 jan. 2017) informa que a expressão grito povo é uma referência ao nome de uma escola construída em São Pedro pelas mãos da comunidade. Na década de 1970, em função de um lixão, a região periférica de Vitória, localizada às margens do rio Santa Maria, iniciou o processo de ocupação desordenada, por uma população de baixa renda, trabalhadores e migrantes. Habitações improvisadas, falta de infraestrutura e de políticas públicas caracterizavam a região tornada bairro em 1982. Atualmente São Pedro I e mais nove bairros representam a região mais carente da capital e integram a região administrativa 7 – São Pedro.

O final da década de 1980, no Brasil, foi marcado pelas lutas por redemocratização e conquista de direitos sociais. Com a Constituição de 1988, as várias ações demandadas em nível local expressavam, principalmente, por parte dos movimentos populares, as disputas pela afirmação de um outro projeto de sociedade, considerando que:

[...] a Modernidade foi incapaz de cumprir as mais importantes promessas democráticas, o que não surpreende se considerarmos que tais promessas nunca foram verdadeiramente consensuais e muito menos claras em termos de políticas emancipatórias (LIMA, 2007, p. 40).

De acordo com Freire (2011b) quando os homens compreendem a partir de uma perspectiva crítica as situações concretas e históricas, as situações-limite, de uma realidade como obstáculos, eles veem-se desafiados ao enfrentamento para transformação social. Le Goff (1996) ressalta que o valor memorialístico e histórico das fontes também é manifestado nas relações de poder da sociedade que o produziu. Essas reflexões contribuem para compreensão do protagonismo popular da Associação de Moradores do Bairro São Pedro I, bairro periférico situado na capital Vitória, no processo de conquista da cidadania e compreendendo que para isso a educação de jovens e adultos se institui como uma das ações imperativas. Nessa direção, e a região da Grande São Pedro é um lugar de memória (NORA, 1993) de processos de resistência e lutas no exercício de cidadania no Espírito Santo, especialmente devido à mobilização popular.

A região do bairro São Pedro localiza-se no entorno da Baía de Vitória, em um grande manguezal. A ocupação do território⁵³ teve início com uma pequena comunidade pesqueira na Ilha das Caieiras. Além da pesca, em 1828 havia na região uma fábrica de cal (de onde deriva o nome Caieiras) produzido a partir da moagem das ostras retiradas do Rio Santa Maria. A localidade também serviu como ponto de atracagem de embarcações de café, produto trazido do interior para exportação no porto de Vitória. Com essa movimentação, mais pessoas estabeleceram moradia na região. Contudo, a segunda metade do século XX vivenciou um novo processo de ocupação. O intenso fluxo populacional foi reflexo do

⁵³ Mais do que um espaço geográfico, território é utilizado como uma categoria articulada com a questão dos direitos e disputas pelos bens econômicos, um ativo financeiro de uma localidade (GOHN, 2010). Um lugar ganhava moradores em Vitória, um sentimento de pertença e luta por sobrevivência se fazia dentro das pessoas habitantes daquele espaço, tal como ensinou Saramago, o lugar fez a pessoa e a pessoal transformou o lugar (SARAMAGO, 2008). Em São Pedro o sentido de território teve como premissa a estrutura produtiva local e o desenvolvimento de políticas de mobilização social como mecanismos de pressão para a indução de políticas de inclusão.

êxodo rural e da migração interestadual de pessoas em busca de trabalho na região da Grande Vitória; e da crise habitacional gerada pelo crescimento da cidade, originando os bairros de São Pedro I, II, III, IV, V e VI (GURGEL; PESALI, 2004).

Nesse contexto, o ano de 1977 representou um marco da luta pela moradia, materializada pela intensa ocupação de São Pedro. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica e movimentos sociais e políticos tiveram um papel importante na mobilização popular. Com objetivo de atender às reivindicações dos moradores e demarcação da área, o governo federal lançou em 1979 o Programa de Erradicação da Sub-habitação (Promorar). Entretanto, o Programa desenvolveu-se de forma conturbada, sem participação popular e gerou muita desconfiança da população, em consequência desse processo e em oposição aos objetivos do Programa, houve a expansão da área ocupada (GURGEL; PESALI, 2004). Sobre essa questão, uma entrevistada relatou:

[...] queriam nos tirar de lá para nos levar pra uns “banheiros” que tinham lá na Serra, entendeu? Umas casinhas embrião. Eles chamavam de casa só que nós fomos ver. Era um banheirinho que cabia uma pessoa de lado e [eu disse]: “eu não quero banheiro não, eu quero uma casa”. Depois o governo federal mandou um projeto Promorar, que nós também não aceitamos porque eles queriam fazer um monte de casinha de pombo pra gente. Então fizemos uma campanha: nossas casas onde estão, nossos lotes como são! E logo nos entrosamos com a igreja e nos tornamos agente pastoral e fomos criando comunidade, comunidade, comunidade... (informação verbal)⁵⁴.

A pavimentação e outros serviços de urbanização dos bairros foram iniciados no final de década de 1980, após intensa mobilização popular. De acordo com uma moradora da região o movimento de organização “foi espontâneo e necessário. [...] Espontâneo, pela necessidade!” (informação verbal)⁵⁵. Complementa o relato a imagem apresentada a seguir, como mais uma fonte reveladora de uma parte dessa rica memória (LIMA; CARVALHO, 2015) de São Pedro.

⁵⁴Entrevista concedida por moradora e liderança comunitária de São Pedro em uma livraria no centro de Vitória. Entrevista V. [ago. 2017]. Entrevistador: Tatiana de Santana Vieira. Vitória, 2017. A relação de entrevistas encontra-se no APÊNDICE C.

⁵⁵ Ibid.

Imagem 2 – O homem popular, o barraco e a rede de pesca



Fonte: Acervo do NEJA (ca. 1988).

Essa fotografia apresenta uma cena corriqueira de São Pedro, um homem trabalhando, construindo ou consertando, uma rede de pesca. Ele está em um barraco de ripas de madeiras, coberto por um telhado de Fibrocimento. O dia estava ensolarado e ao fundo passa o Rio Santa Maria. Considerando que o documento expressa o poder sobre a sociedade que o produziu (LE GOFF, 1996), a imagem evidencia parte das relações sociais de seu contexto de produção. Embora na fotografia impressa não há legenda ou outra informação sobre quem a produziu ou o personagem em destaque, mas há um forte sentido metafórico nela. Esse homem poderia representar os diversos homens e mulheres, pobres, trabalhadores ligados à pesca ou outra atividade laboral subvalorizada, vivendo em condições precárias e desassistidos de políticas públicas, analfabetos: o homem popular. O homem, que na narrativa anterior, pela necessidade vital de sobrevivência, luta por melhores condições de moradia, trabalho, saúde e educação.

Além da moradia, a mobilização pelo trabalho no lixo também demarcou a organização popular. Cabe destacar que foi instalada uma usina de lixo em 1980 na região. Do lixo retiravam seu trabalho, alimento e moradia. Em São Pedro, lixo era

vida, de acordo com Gurgel e Pesali (2004, p. 40) “apesar de o lixo simbolizar sua miséria, significava também sua riqueza”. Essa assertiva corrobora a narrativa de uma moradora entrevistada:

[...] teve gente que montou casa no lixo, quer dizer, não é uma coisa assim [tão ruim]. Nós fizemos a primeira usina de lixo do Brasil, a primeira Associação de Catadores do Brasil é a nossa, a primeira Comissão de Direitos Humanos do estado do Espírito Santo é a nossa. [...] Tudo por necessidade, nada foi assim [copiado, improvisado] porque “vão fazer isso, tem alguém fazendo”, não! Surgia da necessidade (informação verbal)⁵⁶.

O relato acima demonstra as reinvenções cotidianas dos moradores em sua relação de viver sob condições excludentes. As formas de sociabilidade compartilhada entre os moradores de São Pedro contribuíram para a formação de sujeitos sociais com uma identidade em comum (WOODWARD, 2008). Uma identidade formada pela diferença: das pessoas excluídas socialmente; de um lugar periférico e marginal dentro do contexto metropolitano; de uma atividade econômica – o lixo - muito desprestigiada; da falta de condições básicas para sobrevivência e cidadania. Pode-se conjecturar que na construção da identidade pelo que ela não é, pela sua diferença, combustível da desigualdade vivenciada em condições de não-cidadania, caracterizava a identidade das pessoas em São Pedro. A diferença demonstra a diversidade de formas de organização política e cultura. Não há no termo um sentido negativo, diferente da desigualdade, essa demarca uma diferenciação social (GOHN, 2010).

Num cenário de crise dos sujeitos coletivos, a necessidade de melhoria das condições para sobrevivência fortificou a relação de grupo. A comunidade se organizava e com ajuda de parceiros buscava as melhorias necessárias para a sobrevivência da população: atendimento médico, aterro, escolas, transporte coletivo eram algumas das reivindicações encaminhadas aos setores públicos pelo movimento comunitário. Havia um movimento de coesão e conflito (GOHN, 2010). O primeiro demarcado pela mobilização de setores da sociedade civil atuando com as políticas implementadas e o segundo quando os setores não se alinhavam com as políticas desenvolvidas. As duas se faziam presentes, mas predominou a vida do conflito, uma vez que a população não aceitava o desenvolvimento de ações sem a consulta aos moradores.

⁵⁶ Cf. nota 57.

Especificamente sobre a educação, na Ilha das Caieiras havia a escola “José Lemos de Miranda” desde 1971. Entretanto, essa não atendia à demanda local, muitas crianças estavam fora da escola. Além disso, era significativo o quantitativo de jovens, adultos e idosos analfabetos. Espaços informais foram organizados pelos moradores em seus quintais, nas lajes das residências e na sede comunitária, entre outros. As aulas eram ministradas por professores voluntários e, em grande parte, sem formação (GURGEL; PESALI, 2004). Sobre o início da alfabetização de adultos uma professora relatou:

[...] o pessoal me pediu para ensinar a ler letreiro de ônibus. Eles queriam ler só “Campus Universitário” que era o nome do ônibus que passava por lá e eu ensinei, Campus Universitário. E o nome [da escola] foi um senhor que tinha um barraquinho ele deu as lamparinas, fez uma mesa para nós, era com luz de lamparina. Os senhores todos aprendendo, aprenderam a ler. Aprenderam a ler não foi na base do B-A, BÂ não, foi no método Paulo Freire. Eu nem perceber que estava usando o método Paulo Freire [...]. Depois quando nós fundamos a escola nós usamos também, adaptamos bastante (informação verbal)⁵⁷.

De uma necessidade trivial: reconhecer o letreiro do ônibus para, provavelmente, ir trabalhar iniciou-se a alfabetização de adultos na região. Trabalhar durante o dia, estudar à noite, realidade comum aos sujeitos da EJA não era diferente em São Pedro, tal como o caráter voluntário em ações de alfabetização de adultos. Para ilustrar a dificuldade dos educandos no processo de alfabetização, a entrevistada se valeu de uma metáfora muito representativa: para uma mão acostumada com a enxada, o lápis é um instrumento difícil de segurar. Esse distanciamento da função para o trabalho e para o estudo é resultado de um processo histórico da dicotomia entre educação e trabalho. Embora o trabalho seja uma atividade fundamental, na sociedade brasileira, jovens e adultos trabalhadores tiveram tardiamente acesso à escola como espaço de formação, como descrito no processo histórico em evidência no capítulo 4 deste trabalho. Adverte Brandão (1985) que o momento em que a educação se tornou uma prática social de reprodução do saber erudito, é o momento da história no qual a educação popular, como saber da comunidade, tornou-se a fração do saber daqueles que trabalham e estão à margem do poder. Nesse processo continua o autor, as desigualdades dos mundos sociais dedicam “uma boa parte do saber que produzem à consagração de sua própria desigualdade”. Retomando o exemplo das mãos do trabalhador, a vida marcada em calos pela

⁵⁷ Ibid.

sobrevivência subalterna em uma sociedade desigual evidenciou no sujeito trabalhador a negação ao seu direito à escolarização.

Destaca-se ainda na fala da moradora entrevistada, a aproximação da prática pedagógica com a metodologia freireana. Embora desconhecesse inicialmente a proposta de Freire, utilizaram a realidade dos educandos para realizar a prática educativa, adaptando-a a sua realidade. A adaptação da metodologia freireana para o cenário local, demonstra uma postura análoga à do PALFA anteriormente.

Em resposta à pressão social da comunidade de São Pedro, a prefeitura municipal inaugurou em 1983 a escola “Francisco Lacerda de Aguiar” (FLA), tanto o nome da escola, quanto a proposta pedagógica foram questionados pela comunidade, essa defendia o nome “Grito do povo” para a escola, representando a luta pela educação e seu protagonismo nas primeiras ações de escolarização para os moradores, também defendiam a continuidade da proposta pedagógica desenvolvida, baseada na observação da realidade social.

A experiência de São Pedro aproximou outros grupos, entre eles a Universidade, no desenvolvimento de ações na região e realização de palestras e debates. Nesse contexto, a Associação de Moradores encaminhou à Sub-reitoria de Extensão da UFES uma proposta na qual relacionavam as principais necessidades daquela comunidade e buscavam parceria com a universidade. Aquele era um contexto no qual a comunidade da região, então conhecida por ser o lugar de toda a pobreza e do lixão a céu aberto⁵⁸ se organizava mais uma vez para atuar em prol do desenvolvimento local e transformação das condições de vida da população por meio de um projeto de intervenção.

5.2.2 O braço da extensão universitária na educação em São Pedro

O “Projeto de Extensão UFES X Comunidade de São Pedro”, formulado pelo Serviço de Educação Popular (SEP), Comissão de Defesa dos Direitos Humanos (CDDH) e

⁵⁸ O lixão de São Pedro, como qualquer outro lugar de despejo de lixo, exibia cenas diárias de subumanidade, com adultos e crianças disputando restos de alimentos entre si e com animais. O cenário caótico e miserável daqueles dias foi registrado pelo jornalista Amylton de Almeida no documentário “Lugar de toda pobreza” de 1983 que causou um profundo impacto na sociedade capixaba (CABRAL, 2001, p. 06).

Comunidades Eclesiais de Base Setor São Pedro constituía um projeto amplo com as demandas comunitárias em múltiplas áreas. Uma das lideranças comunitárias relatou como organizava a proposta metodológica dos projetos:

[...] qualquer projeto que fazíamos, estudávamos antes com o povo. Não havia uma linha muito clara, pois queríamos que fossem sujeitos de sua história. Meu papel era apenas mediar, escrever, atender estudantes, sugerir e deixar acontecer. Mas sem falar usávamos o método das CEBs: ver, julgar, agir. Acrescentamos avaliar e retornar (informação verbal)⁵⁹.

Elaborado com as demandas comunitárias da população com o auxílio dos parceiros citados anteriormente, o projeto objetivava atender à solicitação dos moradores. Relacionando a fala da depoente com a análise do projeto é possível presumir as sugestões das lideranças locais e colaboradores para adensar a proposta. No trecho descrito e em outros momentos da entrevista, a moradora destacou a ação das CEBs como uma grande parceira, com uma relação muito próxima e constante no bairro.

Eu acho que quem estava por lá que fazia um trabalho era o H., mas eu não tenho certeza absoluta de quem trouxe essa questão [de São Pedro] para o nosso grupo [...]. Eu acho que foi isso, mas se você me perguntar se eu tenho certeza, não! E também as coisas aconteciam muito simultâneas [...] (informação verbal)⁶⁰.

O projeto foi organizado em áreas com a solicitação para cada uma delas. Na área de Saúde solicitava consultas (geriatria, neurologia, ginecologia, odontologia, pediatria e medicina caseira), palestras e orientações, formação de agentes de saúde, farmácia popular e a construção de uma unidade de saúde na região. Na área de Psicologia, propõem cursos, palestras e atendimentos.

Na área de Comunicação previa a organização do Jornal “Grito do Povo”, da rádio popular de São Pedro, e ainda a produção de vídeos e o incentivo de outras manifestações culturais (dança, teatro). Para isso, solicitava cursos e palestras. O item Direito mobilizava o atendimento aos moradores e a oferta de palestras. O campo Biologia buscava realizar palestras sobre higiene corporal, nutrição e meio ambiente, além de tratar os assuntos referentes à usina de lixo. Na área Administração solicitam cursos sobre esta temática.

Em Engenharia Civil além de palestras e debates propunham a organização de mutirões para construções. Em Arquitetura, tem destaque a intenção de confecção

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Cf. nota 14.

de uma planta da Grande São Pedro. Em Engenharia Elétrica a preocupação era com o fomento de cursos e práticas de instalações elétricas.

Nos campos Educação Física e Serviço Social destaca-se a solicitação de palestras educativas, aulas de ginástica, inclusive a preparação para a Corrida de São Pedro, que ocorreria em 04 de setembro de 1988. Em Biblioteconomia organizaria o atendimento à população em uma escola municipal e ainda o arquivamento e catalogação do material histórico comunitário. Em História X Geografia incluíam-se estudos de mapa e do solo e a recuperação da história local, inclusive com fotografias.

Em síntese, a proposta envolveu a utilização de espaços de movimentos sociais, igrejas, escolas e creches públicas para efetivação das propostas. Destaca-se ainda a preocupação em realizar um projeto para atendimento das demandas locais em diversos aspectos. Expressou o interesse da sociedade para que a universidade contribuísse com o desenvolvimento da região, a partir das necessidades e interesses da população e não o contrário, com uma proposta que partisse da universidade. Essa postura demonstra o protagonismo de uma comunidade organizada, consciente de seus problemas, e lúcida sobre os encaminhamentos necessários para superação da realidade na qual se inseria.

A leitura do projeto e a reflexão sobre a atitude dos populares de se mobilizarem com outras organizações tendo como propósito melhorar as condições do território onde viviam e produziam sua subsistência alude a Brandão (1985), ao esclarecer que o trabalho pedagógico junto às comunidades populares está em um campo que não se difere de outras práticas: religiosas, sanitárias, de bem-estar social etc. Também remete a Le Goff (1996) para quem o documento expressa relações de força e é instrumento de poder, o conhecimento dos fatos ocorridos por meio das fontes afirma a tese do historiador ao evidenciar uma realidade local marginalizada de políticas sociais e econômicas para atendimento das necessidades básicas da população e, finalmente, o projeto remete a Freire (2011b), quando este postula a irrevogável postura de se fazer uma pedagogia do oprimido como um trabalho com o povo e não para ele. Destarte, a afirmação do educador, cabe aos moradores de São Pedro ao dizer:

[...] mais uma vez, os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de

si, de seu “posto no cosmo”, e se inquietam por saber mais (FREIRE, 2011b, p. 39).

Desta forma, os moradores assumiram a palavra ao expressarem o que buscam para melhoria de suas vidas, rompendo o silêncio paralisante do subdesenvolvimento socioeconômico da região, àquela época imersa em uma conjuntura de marginalização e violência.

Especificamente, no campo educacional queriam uma formação diferenciada do que o governo se propunha a executar. Como se lê no depoimento:

[...] sempre procuramos a UFES. O governo falava em MOBREAL, e sempre houve alguma atividade educacional envolvendo os adultos, mas a maioria das vezes eram assuntos técnicos e assim foram os cursos de elétrica, edificações, costura, jardinagem e muitos outros (informação verbal)⁶¹.

A proposta do Mobral, restrito aos cursos de qualificação, não atendia aos anseios locais. Assim a procura pela universidade e outras faculdades para oferta de educação com outra perspectiva. A experiência desenvolvida no bairro, descrita no item anterior, já apontava a direção para uma formação cultivada na realidade local, com uma concepção crítica.

Para responder a essa demanda encaminhada à UFES, no mês de agosto a Sub-reitoria de Extensão solicitou à equipe formada pelos professores responsáveis pelo PALFA a elaboração de um projeto de educação. Foi criado então o Projeto Alfabetização e Pós-alfabetização de Adultos para Moradores do Bairro São Pedro com apoio da Sub-reitoria de Extensão, Centro de Estudos Gerais pelo Departamento de Filosofia e a Coordenação de Estudos Brasileiros. O projeto teve o financiamento da Fundação Educar.

O projeto apresentado, como já explicitado, foi elaborado a partir da demanda dos moradores de São Pedro, observando as seguintes premissas:

1) tomar a alfabetização crítica como fundamento da ação educativa propriamente dita; 2) incorporar fundamentos linguísticos à proposta de alfabetização crítica; 3) trabalhar a construção do conhecimento matemático a partir do que o alfabetizando já conhece e da forma como comunica esse conhecimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1988, p. 02).

Tais pressupostos, tal como no PALFA subsidiados pela teoria freireana, observava o processo de alfabetização, leitura e conhecimento matemático como expressões da leitura do mundo, por meio de problematizações de situações cotidianas com vistas à superação das condições de marginalidade marcantes daquele território.

⁶¹ Cf. nota 57.

Nessa direção dos princípios teórico-metodológicos definidos, o objetivo geral do projeto foi: “prover meios para o desenvolvimento de uma ação alfabetizadora e pós-alfabetizadora dos moradores do bairro São Pedro, com base em pressupostos sócio-filosóficos e linguísticos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1988, p. 02). A previsão seria atender 250 moradores em 10 círculos de cultura estabelecidos em locais indicados pela comunidade. No que tange à metodologia, propunha um caminho de ação no qual alfabetizandos e alfabetizadores, por meio de uma ação dialógica e problematizadora, construiriam juntos o conhecimento. O trabalho pedagógico seria interdisciplinar, iniciado com a identificação das palavras geradoras emergentes nos grupos.

Em síntese, a ação educativa sugeria “a alfabetização crítica conforme alguns aspectos propostos de Freire enfocando o aspecto político e, conseqüentemente, a leitura crítica do mundo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1988, p. 03). A sistematização ocorreria em dois momentos: no primeiro a alfabetização em um tempo previsto de dez meses; no segundo, continuidade do primeiro, mais um ano de pós-alfabetização. Objetivava-se então um período de um ano e dez meses, com dez horas semanais. A organização curricular previa a alfabetização linguística e matemática, além de conteúdos de estudos sociais (ciências humanas), ciências e saúde. A equipe para trabalhar no projeto seria assim composta:

- Coordenação – composta por um professor, responsável em promover, orientar, subsidiar e coordenar encontros de capacitação, além de acompanhar os círculos de cultura;
- Equipe de acompanhamento pedagógico – formada por quatro professores com a tarefa de acompanhar o trabalho dos alfabetizadores nos círculos de cultura, promover os encontros de formação e as reuniões semanais de estudo, avaliação e planejamento e, participar das reuniões com alfabetizadores e a coordenação;
- Equipe de acompanhamento didático – composta por dois professores, teria a incumbência de participar do planejamento das atividades, desenvolver atividades junto às equipes de acompanhamento e execução, incentivar e orientar o desenvolvimento de pesquisas, participar de atividades de capacitação e na orientação e supervisão de atividades;

- Equipe de acompanhamento técnico-administrativo – com dois técnicos possuía a atribuição de coordenar as atividades administrativas do projeto, facilitar a operacionalização das atividades e apoiar a ação didático-pedagógica;
- Equipe de execução – formada por até vinte universitários voluntários de diversas áreas de conhecimento, se comprometia em proceder uma investigação no início da ação e no desenvolvimento do processo, participar das reuniões semanais, desenvolver estudos a partir de leituras, discussões e debates sob orientação do coordenador e da equipe de acompanhamento pedagógico e intercambiar experiências nos diversos círculos de cultura (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1988).

Essa última equipe participaria de uma capacitação de 60 horas sobre os fundamentos sócio-filosóficos e linguísticos da alfabetização e mais 60 horas sobre conteúdos interdisciplinares a partir dos temas geradores e das dificuldades dos alfabetizadores. A avaliação do Projeto, realizada no processo, caracterizou-se pela problematização da prática (pelos alfabetizadores, alfabetizandos, coordenação e equipe de acompanhamento), avaliação dos conteúdos desenvolvidos, análise das fichas de acompanhamento pedagógico, registro de frequência, tal como pela autoavaliação dos educandos.

Na lista de materiais de consumo, além de itens como papéis e canetas, incluía um rol de livros indicados para estudos e o material didático da Fundação Educar⁶². Dentre os materiais permanentes relacionavam gravador, projetor de *slides*, *slides* da coleção Bê-á-bá, retroprojetor, ábacos⁶³ e flanelógrafo⁶⁴.

De acordo com o “Relatório do trabalho desenvolvido pelo Projeto Educação Alfabetização e pós-alfabetização para moradores do bairro São Pedro” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1989a) a efetivação da proposta ora apresentada foi adiada e revista devido a questões de ordem burocrática. Elaborado em 1988, o projeto hibernou por um período e somente em

⁶² Parte deste material pode ser consultado em: FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa (Orgs.). **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Petrópolis: De Petrus et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, [2015]. 1 CD-ROM.

⁶³ Instrumento de origem chinesa formado por fios paralelos e contas deslizantes para realizar cálculos.

⁶⁴ Quadro forrado por flanela ou feltro.

agosto de 1989 a Sub-reitoria de Extensão retomou o contato com a equipe de formulação do projeto e informou sobre a aprovação do projeto pela Fundação Educar. No entanto, os recursos alocados ainda não haviam sido liberados e não seriam suficientes para o desenvolvimento do projeto proposto em 1988. Esta situação impunha a readequação do projeto, pois não havia garantia do repasse dos recursos. Foi marcada uma reunião para 20 de setembro de 1989 com a participação de representantes Sub-reitoria de Extensão, coordenadores de projetos e outros técnicos da universidade para discutir as ações desenvolvidas em São Pedro. Desse modo, a ação assumiu um caráter imediatista, pois seria desenvolvida imediatamente e em um tempo bastante reduzido. Este desafio foi aceito pelo grupo sob a justificativa de seu compromisso com a educação e a importância de ocupar o espaço. O passo seguinte foi a Sub-reitoria de Extensão retomar o contato com a comunidade, por meio dos representantes do movimento comunitário, para averiguar se ainda manifestavam interesse no projeto e para que mobilizassem a população.

Algumas adequações foram necessárias para efetivação da proposta. Uma delas foi ampliar o atendimento, antes restrito aos moradores de São Pedro para funcionários da UFES e da Prefeitura Municipal de Vitória, atendendo a outras demandas surgidas ao longo do período em que o projeto não iniciava. Ainda em 1988 a Sub-reitoria Comunitária da UFES havia apresentado demanda solicitando a alfabetização de funcionários da universidade. Em 1989 a Sub-reitoria de Extensão encaminhou o projeto de alfabetização em São Pedro à Prefeitura de Vitória solicitando recursos financeiros para a equipe de trabalho, uma vez que os recursos previstos pela Fundação Educar eram restritos. A Secretaria de Educação respondeu positivamente à solicitação, com alegação de que a proposta atendia às aspirações de uma administração popular. Desta forma, fez-se um Convênio de cooperação técnica entre a prefeitura e a UFES. A Secretaria de Educação propôs ainda que funcionários da prefeitura também pudessem participar do projeto, uma vez que havia um quantitativo significativo de funcionários analfabetos e um concurso público fora anunciado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1989a). A possibilidade de ser aprovado no concurso significava a estabilidade no trabalho para aqueles funcionários.

A proposta para efetivação de dez círculos de cultura foi encaminhada da seguinte forma: formação de círculos de cultura na UFES para demanda universitária, em

local indicado pela prefeitura para atendimento de seus funcionários e em São Pedro, respondendo aos moradores e também funcionários da universidade e prefeitura residentes naquela região. A prefeitura e a Sub-reitoria de Extensão ficaram responsáveis pela mobilização de educandos e mais um membro foi integrado à equipe de acompanhamento da UFES. Isto posto, durante o projeto a equipe foi constituída por quatro professores e pesquisadores da UFES.

O percurso seguinte foi a seleção de monitores para o projeto. Este momento responde a natureza do projeto, devido a sua vinculação como projeto de extensão com o objetivo de:

[...] proporcionar aos universitários a oportunidade de vivenciar na prática os principais problemas da sociedade brasileira [...] através do trabalho com o povo, a oportunidade de aprender a trabalhar com o povo. Faz parte da natureza desse projeto, a luta contra a alienação do estudante diante do contexto histórico, social e econômico do país e a sua inserção na luta pela transformação social (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1989a, p. 04).

Nessa perspectiva, a seleção dos monitores teve simultaneamente um caráter seletivo e formativo. A seleção foi constituída por entrevistas, nomeadas de encontros coletivos e encontros de formação. Essas entrevistas foram organizadas inicialmente em três dias e com a participação de aproximadamente 70 universitários. Também participaram técnicos da Fundação Educar, da Sub-reitoria comunitária, da Sub-reitoria de Extensão e da Prefeitura de Vitória. O passo seguinte ocorreu nos dias 04, 05 e 06 de setembro com uma formação com carga horária de nove horas. A proposta inicial eram 60 horas, mas os prazos para alocação dos recursos da Fundação Educar impuseram a redução do tempo de formação. Neste segundo momento foi realizado: estudos do projeto; análise de procedimentos metodológicos de produção oral e escrita de educandos nas áreas de linguagem e matemática (foram utilizados os materiais do PALFA); e estudos dos fundamentos sociolinguísticos e matemáticos da alfabetização. Findo esse processo a equipe de acompanhamento avaliou uma lacuna formada pela insuficiência nas horas de formação; a singularidade da experiência, que somente seria desenvolvida na prática; um prejuízo na formação devido ao não conhecimento dos locais onde os círculos de cultura seriam realizados. Diante disso, o critério mais adequado para a identificação dos dez monitores participantes do processo foi a disponibilidade de horários, foram pensados outros modelos seletivos, como o sorteio, mas não se mostraram eficientes.

Escolhidos os monitores, partia-se para o início dos círculos de cultura. Os primeiros formados foram os da UFES em 12 de setembro, inicialmente com três grupos, sendo dois no período vespertino, de 13h às 15h e um no período noturno, de 17h às 19h. Contudo, devido à defasagem entre o número de inscritos e os participantes⁶⁵, foi reduzido para um grupo. Situação semelhante também foi observada no PALFA, no qual dos dez círculos de cultura previstos, somente quatro foram efetivados. Em 19 de setembro os três grupos de São Pedro começaram as atividades, nos horários de 8h às 10h no salão da igreja católica, de 13h às 15h na sede das Mulheres Unidas de São Pedro (MUSP) e das 17h às 19h no Centro Comunitário. Tardamente as atividades nos grupos organizados pela prefeitura teriam início. A indicação de três círculos de cultura com o início previsto dos encontros para 06 de novembro foi prejudicada devido à falta de disponibilidade dos monitores, somente uma poderia participar, mas ficou temerosa em assumir, mas o relatório não explicita o motivo. Somado a isso, a impossibilidade do grupo em indicar o número de pessoas alfabetizadas, culminou com a retirada do apoio financeiro da prefeitura e a suspensão desses círculos de cultura. Em suma, efetivaram-se quatro círculos de cultura. Depreende-se dessa situação a fragilidade da oferta da EJA, àquele período não compreendida como uma política educacional, efêmera e suscetível a múltiplas questões, como as elencadas acima.

Ademais, o desenvolvimento do projeto seguia três vertentes: o acompanhamento pedagógico, os encontros de planejamento e avaliação e as visitas aos círculos de cultura. Será apresentada a seguir a organização de cada uma delas:

a) Acompanhamento pedagógico – foram realizados encontros semanais de três horas com a participação de técnicos da Fundação Educar, da Sub-reitoria comunitária, da Sub-reitoria de Extensão e da Prefeitura de Vitória, constituindo um grupo de trabalho. Nos encontros se desenvolveram estudos, trocas de experiências e avaliação do processo, a partir dos princípios teórico-metodológicos definidos. Nota-se entre eles, a retomada de alguns anteriormente utilizados no PALFA, o que indica a continuidade de organização das ações de um projeto para outro.

1) A leitura crítica do mundo deve orientar toda prática educativa que busque produzir mudanças de maneira de as pessoas conhecerem a

⁶⁵ A Fundação Educar estabelecia um quantitativo mínimo de dez educandos em cada Círculo de Cultura.

realidade para transformá-la; 2) nessa prática educativa, a unidade teoria/prática constitui um dos fundamentos políticos-pedagógicos do processo educativo; 3) a experiência prévia do alfabetizando deve ser o ponto de partida para a construção do seu conhecimento; 4) a linguagem, a matemática e os demais conhecimentos acumulados devem ser trabalhados sempre de forma integrada e contextualizada [...]; 5) o alfabetizando é sujeito ativo, criador e capaz de concretizar o seu pensamento/linguagem por meio da expressão oral e escrita; 6) o texto oral e/ou escrito dos alfabetizandos deve ser tomado como um dos pontos de partida para o desenvolvimento e sistematização dos conhecimentos na alfabetização; 7) a heterogeneidade dos níveis de conhecimento das pessoas envolvidas no processo, ao contrário do que normalmente se pensa, favorece a aprendizagem através da troca de saberes que acontece no diálogo crítico, inter e multidisciplinar; a ação alfabetizadora nessa prática, pressupõe o envolvimento de pessoas que: - acreditem no homem como ser capaz de aprender e ensinar; - tenham uma opção política definida e o desejo de contribuir efetivamente para a mudança social; - busquem sua autoformação no desenvolvimento de um trabalho competente com o povo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1989a, p. 10-11).

Um dos principais desafios expostos foi a opção por não ter um programa pré-estabelecido. A equipe de acompanhamento optou por construir esse programa no percurso com base nos dados da realidade dos círculos. Essa organização requeria a participação do grupo com fundamentação no diálogo crítico, na problematização e na incerteza, assumindo a educação como processo de criação, na qual as soluções se dariam no confronto de ideias e nas problematizações de cada círculo de cultura. Essa metodologia gerou insatisfação e angústia em alguns membros do grupo. Os questionamentos emergentes nos desafios cotidianos motivaram a realização de estudos da equipe de acompanhamento para o desenvolvimento de um trabalho mais sistematizado em metodologia e conteúdos nas práticas educacionais.

b) Encontros de planejamento e avaliação – seriam realizados com os objetivos de planejar a reunião semanal com os monitores e avaliar a prática pedagógica observada nas visitas de acompanhamento. Contudo, as demandas administrativas substituíam os objetivos primeiros.

c) Visitas aos círculos de cultura – intencionavam observar e participar do processo de educação nos grupos com educadores e educandos. Entretanto, algumas questões prejudicaram o acompanhamento, a saber: uma de ordem política, a desconfiança da diretoria do Centro Comunitário de São Pedro I de que o projeto fosse motivado por questões político-partidárias, devido a sua execução em período eleitoral; e outra de ordem administrativa, marcada pela defasagem entre o tempo do início do projeto em 12 de setembro e a demora na formação dos grupos

da prefeitura em 06 de novembro (como referido anteriormente). Salvo essas dificuldades, essa orientação possibilitou a equipe de acompanhamento elencar alguns problemas comuns aos círculos de cultura:

[...]a heterogeneidade dos grupos, vista por alguns monitores como uma dificuldade; a resistência dos alfabetizandos a se reconhecerem e como sujeitos capazes de construir o seu conhecimento a partir de sua experiência acerca dos conhecimentos já existentes na sociedade; a resistência dos alfabetizandos à metodologia, cobrando uma prática alfabetizadora reprodutora de modelos e de doação de conhecimentos, como acontece na cópia, na repetição mecânica, na contagem, nas operações descontextualizadas, nos exercícios de preenchimento de lacunas, etc.; a alfabetização que parecia não ser prioridade para muitos dos alfabetizandos; a não participação das comunidades envolvidas na implantação e desenvolvimento do projeto; o número reduzido de alfabetizandos nos grupos, devido ao não atendimento imediato das suas expectativas de aprender a ler e a escrever de acordo com o modelo usado pela escola; a não compreensão, por parte de alguns monitores, da proposta pedagógica do projeto, evidenciada por equívocos teóricos e práticos que os levavam às vezes, a uma prática espontânea, provocando a desistência de muitos alfabetizandos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1989a, p. 13).

No cotidiano, as problemáticas apresentadas anteriormente tencionavam o desenvolvimento da experiência. A leitura dos relatórios de acompanhamento de monitores e de membros da equipe da UFES subsidiou a escrita desta seção. A intenção não é descrever os conteúdos de cada um desses, mas apresentar as questões recorrentes e/ou pertinentes para o conhecimento do Projeto.

A metodologia de ensino norteadas pelos princípios freireanos causou um desconforto por parte dos educandos, acostumados com outras metodologias, nomeadas pelos educadores e gestores do projeto como tradicionais. A apresentação da proposta aos estudantes e a discussão com os educadores para que assumissem essa prática de alfabetização gerou discussões nas reuniões e nos círculos de cultura. Embora os educadores tenham participado de um curso de formação, a inexperiência ocasionava insegurança e, por sua vez, a reprodução do “método antigo”. Tal atitude pode sugerir também a resistência de alguns educadores. Esses apresentavam como alternativa iniciar com o método “antigo” e depois migrar para o “novo”⁶⁶. Em uma das reuniões (03 de outubro de 1989) uma alfabetizadora, por exemplo, expôs sua dificuldade em trabalhar com educandos em níveis de instrução diversificados e o questionamento de educandos sobre a metodologia de ensino diferente do “método anterior”. Embora em um encontro

⁶⁶ A sugestão das expressões método antigo e método novo eram utilizadas pelos educandos na referência aos processos de alfabetização e pós-alfabetização seguindo o modelo tradicional e o proposto no Projeto.

anterior (26 de setembro de 1989) o coordenador do projeto, já tivesse advertido sobre a necessidade de uma visão mais crítica e profunda sobre o ensino tradicional, formado por coisas prontas e práticas autoritárias, indicando que seria preciso despir-se desse espírito, realizando a morte do professor e o renascimento do educador.

Em um texto não publicado, o professor Admardo expôs a ideia acima apresentada⁶⁷ e destaca como grande desafio para a educação a formação do alfabetizador e sua compreensão de que a alfabetização é um ato político. Na escola o alfabetizador deve optar entre uma prática de alfabetização antidialógica e autoritária que conduz o alfabetizando a acomodação ou a alfabetização dialógica e democrática que conduz a transformação. Retomando a colocação feita na reunião, observa-se a opção do professor pelo modelo por ele caracterizado por dialógico e democrático.

A despeito disso, acrescenta-se a observação feita pela coordenação e equipe de acompanhamento em relação à falta de estudos dos textos pelos educadores e o desvio por parte de alguns do objetivo central do projeto (relato de 03 de outubro de 1989). A formação com estudos de textos e debates foi proposta ainda em 1988, cuja reunião inicial seria seguida de outras para discutir questões de cunho administrativo, pedagógico e realizar estudos, conforme demonstrado nesta seção. A não realização ou realização parcial desta etapa, para a equipe de formação e acompanhamento, interferia nos demais campos de desenvolvimento do projeto, por se tratar de uma proposta, de certo modo, nova no cenário capixaba. Além do mais, a proposta compreendia que a formação do educador passa pelos estudos e pela pesquisa, formando educadores que fazem, analisam e pesquisam sua prática. Como destaca o coordenador do projeto em um relatório:

[...] a ênfase na formação dos monitores na prática, na tentativa de fazer um trabalho sério e competente com o povo, foi e continua sendo uma das prioridades do nosso trabalho, que, por sua natureza, volta-se para uma avaliação permanente do processo e não somente dos seus resultados (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1989a, p. 13).

A reflexão elaborada pelo professor Admardo S. de Oliveira no trecho do relatório transcrito, sugere ainda o comprometimento em realizar um trabalho que considera a peculiaridade e compromisso de um trabalho com o povo. Essa constatação abaliza uma prática educativa estritamente ligada à realidade social dos sujeitos. O conhecimento dessa realidade crescia no convívio com os moradores/educandos.

⁶⁷ OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Alfabetização em Paulo Freire**. [S.l.: s.n., ca.1990].

Assim, os educadores desenvolviam as aulas ora propondo palavras/temas, ora partindo de assuntos surgidos nos encontros: mangue, barraco, lixão, desemprego, lavadeira, filhos, eleição, greve, aposentadoria, batata, espiritualidade, tudo motivava debates e reflexões nas aulas. Os diálogos nos círculos de cultura eram profícuos, com ampla participação dos educandos. O desafio maior se encontrava em expressar a palavra falada na escrita. Cientes desta dificuldade e das divergências sobre a forma como falavam e como deveriam falar e, sobretudo, escrever, os educandos evitavam registrar por meio da escrita suas ideias. Nota-se que o preconceito linguístico, embora não fosse vivenciado nos círculos de cultura, marcava os sujeitos. Não obstante, o motivo maior da presença dos educandos, era a alfabetização. Freire (2011a) observa que em uma cultura de memória preponderantemente oral, a proposta de educação deve, por um lado, estimular a oralidade nos debates, no relato de histórias, e por outro, provocar os educandos a iniciar a escrita, uma vez que não é possível escrever sem praticar. Para o autor ler e escrever são momentos inseparáveis do processo de compreensão e domínio da língua e da linguagem. A título dessa problemática um membro da equipe de acompanhamento interviu na discussão falando sobre a importância de mostrar como a palavra é escrita, mas, sobretudo, analisar o porquê a pessoa acha que a palavra é escrita daquela forma (relatório de reunião de 26 de setembro de 1989).

Outra prática evidenciada nos relatórios diz respeito às atividades de matemática que também priorizavam os fatos do dia-a-dia, um carro de som anunciando a oferta da batata, na quitanda, gerava o tema da aula ou uma atividade sobre juros dava início à socialização de casos nos quais os educandos foram lesados por lojistas que indicaram o valor errado cobrado em compras parceladas. Outras adversidades também compunham o relato dos educandos em aulas, dentre elas a dificuldade em obter a aposentadoria, a falta às aulas para cuidar de um parente enfermo, as relações matrimoniais, a educação dos filhos, o trabalho. Alguns educadores exploravam essas e outras situações compartilhadas pelos educandos, com a intenção de fazê-los refletir sobre a própria realidade. Em um caso relatado (08 de dezembro de 1989), por exemplo, a educanda inicia a fala sobre sua questão matrimonial e segue analisando sua condição de mulher, doméstica e negra. Em um certo momento a educadora descreve uma reflexão da educanda: “cor preta vale muito. Inté dentro da leitura. É o preto no branco que se faz assinatura” (relatório de

08 de dezembro de 1989). Mulheres negras e pobres endossam o rol de sujeitos da educação de jovens e adultos. Essa constatação quando generalizada é importante para caracterização dos sujeitos, mas o olhar mais próximo e a escuta atenta do vestígio na narrativa contêm informações importantes, tal como chamou a atenção Ricoeur (2010). Em um contexto social de segregação, a educanda busca valorizar-se, afirmar de forma positiva uma identidade, embora na sociedade tenha um teor negativo, discriminado (WOODWARD, 2008). Para Le Goff (1996) a memória coletiva é um elemento essencial da identidade, e acrescenta afirmando que a memória coletiva de servir para libertação e não para a servidão dos seres humanos. A partir dessa compreensão, interligando-a à fala da educanda e das demais fontes, evidencia-se como o projeto agia nessa perspectiva, abordando em sala de aula questões ligadas ao cotidiano dos educandos.

No final de 1989 extinguiu-se o período de execução do projeto, mas a UFES já havia elaborado um projeto (desenvolvido a seguir) com a intenção de continuar com os círculos de cultura. Desse modo, em 1990 dois grupos continuaram funcionando em São Pedro. Contudo, alguns fatores foram primordiais para a finalização das atividades naquela região em julho de 1991, a saber: divergências com a liderança comunitária, baixo nível de participação dos educandos, pouco envolvimento da comunidade e desmotivação das educadoras. De acordo com uma avaliação posterior,

[...] aparentemente indicadora de fracasso, essa experiência requer uma análise e a compreensão da ideia de que os setores marginalizados fazem da alfabetização, quando estão preocupados, antes de mais nada, com a luta pela sobrevivência (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1991b, p. 08).

O estudo deste projeto permite compreender como as experiências educativas são constituídas por dificuldades e potencialidades, algumas de cunho teórico-metodológico e outras históricas e sociais, assim como demonstra uma análise no relatório de 1989:

[...] como sabemos, historicamente poucas são as experiências de alfabetização bem-sucedidas e seus resultados positivos ressaltam a vontade política dos dirigentes e o contexto histórico favorável à transformação social como as principais motivações na luta pela superação do problema do analfabetismo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1989a, p. 13).

A ciência dessa realidade impulsiona o conhecimento como mecanismo para buscar na história contribuições do que já se fez no plano educacional. Tendo como

ferramentas os instrumentos desse campo do conhecimento para desenvolver um olhar crítico sobre os processos de permanência e continuidade e das relações de poder (LE GOFF, 1996), que envolvem as relações sociais e as memórias silenciadas (NORA, 1993) dessas ações de formação de jovens e adultos, com vistas à alfabetização de uma significativa parcela da população brasileira, alijada de seus direitos.

Em relação ao PALFA, o projeto de São Pedro sugeriu a ampliação do público a ser atendido ao incluir a “pós-alfabetização”. O que também indica, como uma depoente afirmou, a perspectiva de continuidade da ação e de um processo educacional mais amplo. Isso não se consolidou no presente projeto em si, tipificado por uma ação pontual, mas no seguinte, a ser estudado nas próximas páginas. Uma característica peculiar deste projeto foi o protagonismo popular da comunidade de São Pedro na formulação da proposta e apresentação à universidade. O grito do povo ecoava pelas instituições sociais, desencadeado na mobilização (GOHN, 2006) para o desenvolvimento desta e de outras ações, enquanto as políticas sociais não eram plenamente assumidas pelo Estado.

Foram observadas algumas tensões entre o NEJA e a comunidade ou pessoas que a apoiavam no tocante ao sentido aferido à alfabetização. Conforme evidenciado nas fontes, há uma distinção entre a alfabetização política e crítica e uma alfabetização com fins políticos. Em relação a essa matéria, Le Goff (1996) destaca as relações de poder que envolve a sociedade em um espaço por disputa e afirmações de identidades.

5.3 PROJETO ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO NA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS⁶⁸ (1989-1996) E O NEJA COMO UM LUGAR DE MEMÓRIA

O terceiro projeto tem a peculiaridade de ser estudado por um recorte temporal mais amplo em comparação aos demais, de 1989 a 1996. Utiliza-se no subitem a expressão “um lugar de memória” retomando mais uma vez Nora (1993) e Le Goff

⁶⁸ Até 1994 o projeto não utilizou o termo “jovens” no título. A inclusão deste implica o atendimento do grupo formado por pessoas de 15 a 29 anos nesta modalidade de educação, seguindo a tendência teórica e políticas públicas do período que ampliaria a concepção de alfabetização para escolarização desses sujeitos e consolidaria a expressão Educação de Jovens e Adultos cunhada na década de 1980, conforme Fávero (2009).

(1996) uma vez que este projeto apresentou a maior série de documentos e depoimentos para a pesquisa. Por ter sido desenvolvido por um período mais extenso, conservou, em quantidade e diversidade, fontes primárias e secundárias, a partir das quais foram observadas as continuidades e descontinuidades dos projetos anteriores. Sobre a organização do projeto em pauta, a coordenadora esclarece:

[...] o [projeto] de alfabetização na prática é consequência imediata, vamos dizer assim, da nossa dissertação de mestrado e assim que a gente concluiu, coincidiu com o chamamento que São Pedro [...]. Como consequência a demanda chega para Pró-Reitoria de Extensão e a gente é chamado para trabalhar, então elaboramos esse projeto de alfabetização e formação na prática [...] (informação verbal)⁶⁹.

De acordo com o depoimento da professora, um projeto deu sequência ao outro. O PALFA e o projeto de São Pedro foram demandas apresentadas por meio da Pró-Reitoria de Extensão, enquanto o Projeto Alfabetização e Formação na Prática de Educação de Jovens e Adultos, foi proposto pelos integrantes do NEJA, em resposta às solicitações apresentadas. O grupo compreendeu que havia uma demanda para alfabetização na comunidade e entre os próprios funcionários da universidade. Além disso, contribuiria com a formação de graduandos de licenciaturas para atuação no campo da EJA, observando a função universitária de atendimento ao público na extensão e na formação (CHAUI, 2001). Soma-se a isso, o hiato nas políticas para EJA, que reverberavam em nível local (ESPÍRITO SANTO, 1996), a quase ausência de ações destinadas a esse público, que não fosse no modelo de supletivo.

5.3.1 (Des)continuidades e novas organizações do projeto de extensão

De acordo com a proposta do projeto apresentado à Sub-reitoria de Extensão em 1989, a perspectiva era prosseguir com os trabalhos desenvolvidos no projeto anterior, com algumas adequações na organização das atividades e na ordem financeira, uma vez que ele foi incluído pela UFES em 1990 no PNAC, do MEC para obtenção de recursos do FNDE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1989b) que não vigorou. Com efeito,

⁶⁹ Cf. nota 41.

[...] a ênfase na continuidade das ações pressupõe um esforço permanente de luta pela superação das tendências de massificação da alfabetização e a necessidade de avançarmos teoricamente a partir das revisões teóricas e práticas já iniciadas por este grupo, um processo de permanente avaliação de suas ações (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1991, p. 01).

Assim como os anteriores, o projeto continuaria voltado para alfabetização e pós-alfabetização de adultos e para o atendimento de demandas oriundas de entidades públicas e privadas e grupos populares, para assessoria na formação de educadores e para o desenvolvimento de pesquisas. A continuidade de um trabalho, que em um primeiro momento teve um caráter imediatista para atendimento a uma reivindicação da sociedade, denota, na análise do próprio grupo, sua refutação a essa tendência, bem como aos programas de massificação de alfabetização. A experiência adquirida pelo grupo nos anos anteriores possibilitou um amadurecimento sobre a função social da universidade, manifesta na reflexão sobre o distanciamento entre o saber elaborado pela instituição e o saber popular, compreendendo que uma vez que o saber é produzido a partir do povo, deve retornar a ele como um conhecimento que contribua com a solução de suas questões (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1991b). Esse documento demonstra a autotransformação do NEJA no processo em que se instituía na universidade, pensando essa como um espaço público e democrático (CHAUI, 2001), formulando sua identidade (CASTORIADES, 1995) nas práticas pedagógicas da EJA, fortemente interligadas com uma visão sócio-histórica.

A alternativa proposta para superar a situação seria uma aproximação entre a universidade e a sociedade, que nas palavras de uma das entrevistadas, significava: “trazer a comunidade pra esse local que existe [a universidade]” (informação verbal)⁷⁰, com a intenção de possibilitar aos universitários uma vivência de trabalho educativo com o povo, conhecendo os problemas sociais em esfera mundial, nacional e local, pois “sabemos que num país economicamente dependente, não podemos, no enfrentamento deste problema [o analfabetismo], ignorar os dados do contexto histórico mundial” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1991b, p. 04). Assim, se consolidou um compromisso com a população marginalizada do acesso à educação básica, um direito subjetivo fundamental dos cidadãos brasileiros conforme afirma a Constituição de 1988. Portanto, aprender a

⁷⁰ Cf. nota 16.

ler e escrever inseria-se em um contexto muito maior do que o da alfabetização, contexto este composto por outros direitos sociais, necessários para o exercício pleno da cidadania. Ainda sobre a participação da universidade, dá-se destaque à proposta do grupo em 1989, para que a instituição, além das atribuições elencadas, assumisse a função de participar da geração e divulgação de conhecimento e induzir a redefinição de políticas educacionais vigentes no período, de formação de alfabetizadores e, incentivasse a criação de uma espécie de rede nacional de alfabetização com estudos e ações no campo da EJA. Sobre essa questão, alguns anos depois o grupo de pesquisa, já se reconhecendo como um núcleo desde 1996, cita sua participação junto a outras instituições, dentre elas, UFG, UFF, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV), em uma mobilização nacional para formação de professores de jovens em adultos no país (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1997).

Ademais, reafirmou-se no percurso do grupo, desde 1986, uma opção teórica reinventando uma prática, inspirada pelos princípios presentes na obra de Paulo Freire (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1991a). Refletindo sobre a própria prática, retoma o cuidado que tiveram para não reproduzir a experiência freireana e ainda para não estabelecer uma dicotomia político-pedagógica, como em algumas experiências na América Latina, as quais descuidavam-se das questões pedagógicas, em detrimento das políticas, restringindo-se a espaços de ativismo, práticas espontaneístas. O caminho indicado é o estudo e formação dos alfabetizadores com a unidade teoria-prática.

Em decorrência disso, a perspectiva voltava-se para desenvolver um trabalho de estudo e permanente formação para instrumentar alfabetizadores de adultos (estudantes universitários, professores, técnicos e representantes de entidades e associações comunitárias) em suas práticas. O relato a seguir ilustra essa relação entre a formação e a atuação em sala de aula:

[...] não era simplesmente um projeto de alfabetizar e de dar aulas, era muito mais do que isso, era um projeto de formação. Ao mesmo tempo que a gente trabalhava na alfabetização, a gente se formava e formava. É uma formação coletiva na verdade bem... freiriana eu diria. E [durante a formação se] trabalhava Emília Ferreiro, Paulo Freire e vários pedagogos e educadores. Os mais essenciais que eu me lembro de trabalhar eram esses. Foi uma experiência muito rica, porque a gente monitorava e como professora dentro da sala de aula é até complicado usar esses termos,

porque o projeto ele era tão diversificado de tudo aquilo que a gente conhece até, inclusive, hoje na educação. Porque eu me considerava uma pesquisadora e como eu falei de segunda a quinta a gente ficava na sala e na sexta tinha uma reunião coletiva com todos os monitores, porque a gente dividia e cada dia tinha uma temática: Português, História [...]. Na sexta-feira a gente se encontrava trocar informação e planejar juntos, era muito interessante porque na sexta a gente planejava e estudava e lia alguns artigos e falava sobre os autores e era muito rica essa experiência. Como monitora era isso, esse processo rico e ativo o tempo todo, de formação e no trabalho efetivo de dar aulas, mas também não era uma aula “normal”, é uma aula formativa de formação mesmo. Inclusive considerando que era a modalidade de jovens e adultos, por si só já pede uma metodologia diferenciada, eu acho que esse projeto conseguiu de uma forma brilhante fazer exercer e efetivar essa proposta metodológica (informação verbal)⁷¹.

O relato acima foi feito por uma monitora que atuou durante todo período de sua graduação em Ciências Sociais, a partir de 1991. Ela destaca um elemento que perpassa as informações em outros documentos, mas não é discutida abertamente, para ela, mais do que um projeto de alfabetização, “era um projeto de formação”. Nesse sentido, ela fala a partir de sua posição como monitora sobre a relevância daquela experiência para sua formação. Na sequência ela destaca os estudos de Freire e Ferreira, que desde o PALFA fundamentavam o referencial teórico-metodológico do grupo. Representando um processo de continuidade nas ideias fundamentais. Segundo a depoente: “o projeto era tão diversificado de tudo aquilo que a gente conhece”, nesse fragmento da narrativa ela reforça a peculiaridade daquela experiência. Talvez só possibilitada por ser um projeto de extensão, cuja natureza de geração de novas alternativas e possibilidades não engessava a metodologia, estando aberta a novas formas de fazer educação.

O ponto inicial dessa formação deveria ser as necessidades dos alfabetizandos e a análise de sua produção oral e escrita. Outro elemento que reforça a continuidade dos fundamentos das propostas anteriores decorre da repetição dos princípios teórico-metodológicos definidos no projeto desenvolvido em 1989, já citado neste capítulo. O objetivo geral da proposta consistiu em:

[...] desenvolver com os alfabetizadores, uma ação de formação docente que lhes permitissem, na prática, trabalhar crítica e interdisciplinarmente os conteúdos emergentes no contexto alfabetizador, buscando a sistematização do conhecimento produzido (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1989b, p. 05).

Quanto aos objetivos específicos, buscaram:

[...] proporcionar aos adultos alfabetizandos desejosos de lutar por sua autoeducação a oportunidade de desenvolverem, a partir de suas

⁷¹ Cf. nota 6.

experiências prévias, os conhecimentos básicos (leitura, escrita, matemática e outros) necessários para desenvolverem os problemas do cotidiano; permitir aos universitários a oportunidade de engajarem-se numa prática social e político-pedagógica comprometida com a solução do problema do analfabetismo e com a educação para transformação social; sistematizar o conhecimento resultante da ação alfabetizadora em processo; promover encontros de formação em atendimento a solicitações de entidades e/ou grupos populares (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1989b, p. 05).

A avaliação compreendida como processo, teve como premissa a compreensão de que professor e aluno são sujeitos do conhecimento. Ademais, reafirmava o diálogo, a história e a realidade em que o aluno vivia como referência do processo avaliativo (SOUZA, s/d). Nessa direção, a avaliação foi norteada:

[...] pela problematização da própria prática por parte dos alfabetizadores, com vistas à mudança da postura do educador face aos demais desafios encontrados; pela avaliação do processo pelos alfabetizadores, juntamente a equipe de coordenação, para determinar a reorientação do processo em curso, considerando interesses e necessidades dos alfabetizandos; na avaliação dos conteúdos desenvolvidos com os alfabetizandos durante o processo educativo; pela avaliação qualitativa, relativa aos conhecimentos teóricos (linguísticos, matemáticos, etc.) indica as mudanças na maneira de ser e agir das pessoas e comunidades envolvidas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1989b, p. 08).

O grupo desenvolveu uma metodologia de trabalho por ele denominada de “caminho da ação”. Essa proposta consistia na construção coletiva do conhecimento por meio de uma ação dialógica e problematizadora com os alfabetizadores. A ação se estruturava da seguinte forma:

[...] alfabetização, em atendimento às demandas/pós-alfabetização em (sic) ao projeto iniciado em 1989 de (sic) 1 (um) ano, envolvendo estudantes, moradores do bairro São Pedro e servidores da UFES (10 horas semanais); formação de alfabetizadores, através de: - encontros comunitários (3 horas semanais); - seminários, com grupos de alfabetizadores, por solicitação de entidades e/ou movimento popular; pesquisa – participação do estudante na organização e análise de dados de produção oral e escrita dos alfabetizandos (3 horas semanais) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1989b, p. 06).

Em 1989, no início da operacionalização, a equipe era formada por: um coordenador; equipe de acompanhamento pedagógico, quatro professores; equipe de acompanhamento técnico-administrativo, dois técnicos; equipe de execução, 20 universitários de diversas áreas de conhecimento. As atribuições de cada segmento também seguiam a organização do projeto antecessor, como já foi rememorado. Essa é a estrutura inicial do grupo, no entanto, nos anos subsequentes ela sofreria alterações de acordo com cada contexto (financiamento, demandas), mas tentou não se distanciar desta estrutura inicial. Em diversas ocasiões houve mudanças no quadro da equipe, decorrentes da alteração de pessoas participantes ou na inclusão

de áreas profissionais antes ausentes. Em 1992, por exemplo, uma assistente social seria integrada ao grupo. A dificuldade em manter uma equipe estruturada e a infraestrutura foi apontada em alguns relatórios (1991a-b, 1993) como os principais desafios para gestão do projeto. No campo metodológico, o trabalho foi executado em três linhas de ação: alfabetização, acompanhamento e formação do alfabetizador (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1991b).

O desenvolvimento da concepção de alfabetização já descrita no PALFA foi realizado nos círculos de cultura. O local de realização destes era definido de acordo com as demandas e parcerias firmadas no projeto. Contudo, ressalta-se a afirmação da UFES como um espaço no qual os círculos de cultura tiveram presença constante, demarcando a universidade como um território (GOHN, 2010), com seus conflitos e desafios, ocupado pela EJA.

5.3.2 Processos de ensino e aprendizagem

Quadro 2 – Estimativa de grupos/círculos de cultura do “Projeto alfabetização e formação na prática de educação de adultos”

ANO	QUANTIDADE DE CÍRCULOS DE CULTURA	LOCALIZAÇÃO	NÚMERO APROXIMADO DE EDUCANDOS
1990	02	São Pedro	10
	01	UFES	15
1991	01	São Pedro ⁷²	Não identificado
	01	UFES	Não identificado
	01	Itararé ⁷³	22 ⁷⁴
1992	04	UFES	77
1993	04	UFES	89
1996 ⁷⁵	Não identificado	UFES	102

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do acervo do NEJA/UFES.

⁷² O Círculo de cultura em São Pedro funcionou até o mês de julho.

⁷³ A partir de agosto com o subprojeto “Hora de Leitura”, o círculo de cultura foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa da Igreja Presbiteriana de Vitória.

⁷⁴ O grupo era composto por 10 adultos para alfabetização e 12 adolescentes para reforço escolar.

⁷⁵ Nos anos de 1994 e 1995 não constam no quadro, pois o projeto foi interrompido devido a questões particulares da coordenação.

A observação do Quadro 2 possibilita visualizar o aumento gradual do número de estudantes participantes dos círculos de cultura. Uma das principais marcas da EJA é a diversidade de seus sujeitos e o projeto estudado não se distanciava dessa. O perfil dos estudantes era formado por mulheres e homens adultos, trabalhadores e moradores de regiões periféricas. Destaca-se também a presença marcante de mulheres nos grupos. Os alfabetizandos formavam grupos heterogêneos quanto aos níveis de leitura e escrita, assim como em relação à compreensão da realidade. Uma dificuldade apresentada nos relatórios do projeto foi a resistência de alguns educandos em “se assumirem como sujeitos do seu processo de aprendizagem” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1991b). Uma das coordenadoras apontou em seu relato o medo como um elemento presente no início da alfabetização:

[...]nessa fase [de início da alfabetização] a carência e a timidez, o medo de errar, isso tudo está muito introjetado nas pessoas e elas têm muito medo de errar, de falar, têm vergonha. Tudo isso fazia [parte do cotidiano nas salas de aula], e tendo dois professores, aproxima mais e percebe aquele aluno. Ficando estrategicamente um professor atrás e um na frente, [um deles] dá uma dica e [o educando] consegue acompanhar. Se o professor, mesmo que esteja planejando [uma prática], na dinâmica da aula é mais atraente e mais gratificante e você consegue lembrar de coisas [...] (informação verbal)⁷⁶.

Como estratégia para minimizar o medo dos estudantes no processo de aprendizagem, foi apresentada a ideia ao grupo do trabalho dos professores em dupla. Dessa forma, desenvolviam um atendimento mais próximo ao educando.

⁷⁶ Cf. nota 16.

Imagem 3 – Educandas estudando em sala do NEJA



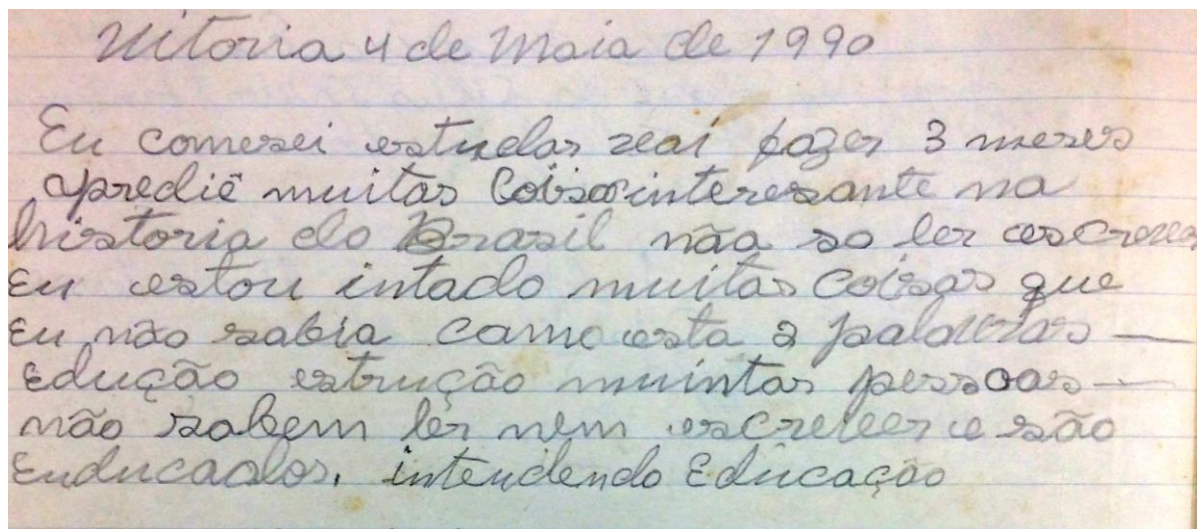
Fonte: Acervo do NEJA (1996).

A sequência de imagens ilustra o cotidiano em uma das salas de aula. Na primeira imagem, vê-se três pessoas, duas mulheres sentadas em carteiras em uma sala da UFES. Deduz-se rapidamente serem educandas: as pernas cruzadas, olhares concentrados nos materiais dispostos sobre a carteira, lápis nas mãos. Uma terceira pessoa sentada na última carteira descansa um braço sobre uma das pernas e o outro, também com lápis em mão, aparenta demonstrar algo para a mulher de blusa clara, provavelmente é um(a) monitor(a) do projeto. O último plano demonstra o ambiente fora da sala de aula, partes de carros, vegetações e construções compõem o cenário, completado pelo céu nebuloso, mas com certa clareza, demarcando que a aula fotografada ocorria no período diurno. A segunda fotografia muda o ângulo e revela o outro lado da sala de aula e mais duas educandas. Essas também concentradas na realização de suas atividades e todas sem a ajuda do(a) monitor(a). Essas imagens indicam a frequência de mulheres em turmas diurnas,

revelam ainda memórias importantes para os projetos, que têm poucos registros fotográficos no período estudado.

Consta também nos documentos informações de estudantes manifestaram rapidamente integração aos objetivos da alfabetização, como se lê no texto de uma educanda apresentado na Imagem 4:

Imagem 4 – Texto de uma educanda de um círculo de cultura



Fonte: Acervo do NEJA (1990).

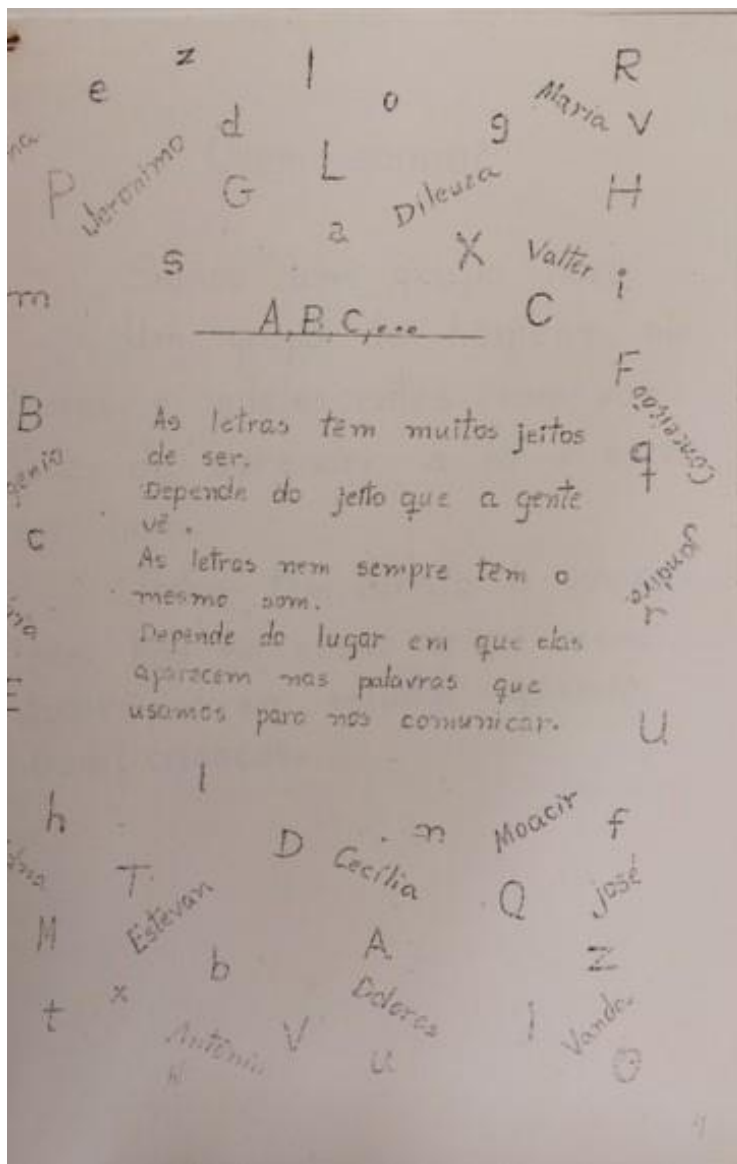
No texto a educanda expressa como ocorria parte de seu processo de aprendizagem. Segundo a coordenadora do projeto, em depoimento, provavelmente essa educanda já tenha chegado com um conhecimento de leitura e escrita, que foi aprimorado. A estudante demonstra a ampliação de seu vocabulário com novas palavras e a apropriação da escrita. Entretanto, merece destaque a observação realizada sobre o que é educação.

A discussão realizada corrobora com a tese de Brandão (2007) para quem a educação se dá em todos os espaços sociais nos quais o ser humano interage: família, comunidade, em casa, na rua, na igreja, na escola, etc. A educação existe em cada povo e cultura com ou sem a instituição escolar, ela se dá pela transmissão do conjunto de práticas, conhecimentos e valores de uma dada sociedade.

Portanto, onde há vida humana, há educação uma vez que “para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 2007, p. 07).

Essa concepção correlaciona a educação à concepção de cultura. A educação constitui uma ação cultural que pode ser para dominação ou para libertação (OLIVEIRA, 1996) uma vez que está relacionada a uma prática social.

Imagem 5 – Atividade para alfabetização



Fonte: Acervo do NEJA (ca. 1992).

A reflexão sobre a Imagem 5 corrobora com a afirmação de Oliveira (1988) sobre a contribuição da proposta de Paulo Freire para o desenvolvimento das práticas dos projetos. Sobretudo, no que tange à ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, a natureza da alfabetização como ato político e a escrita como ato de criação.

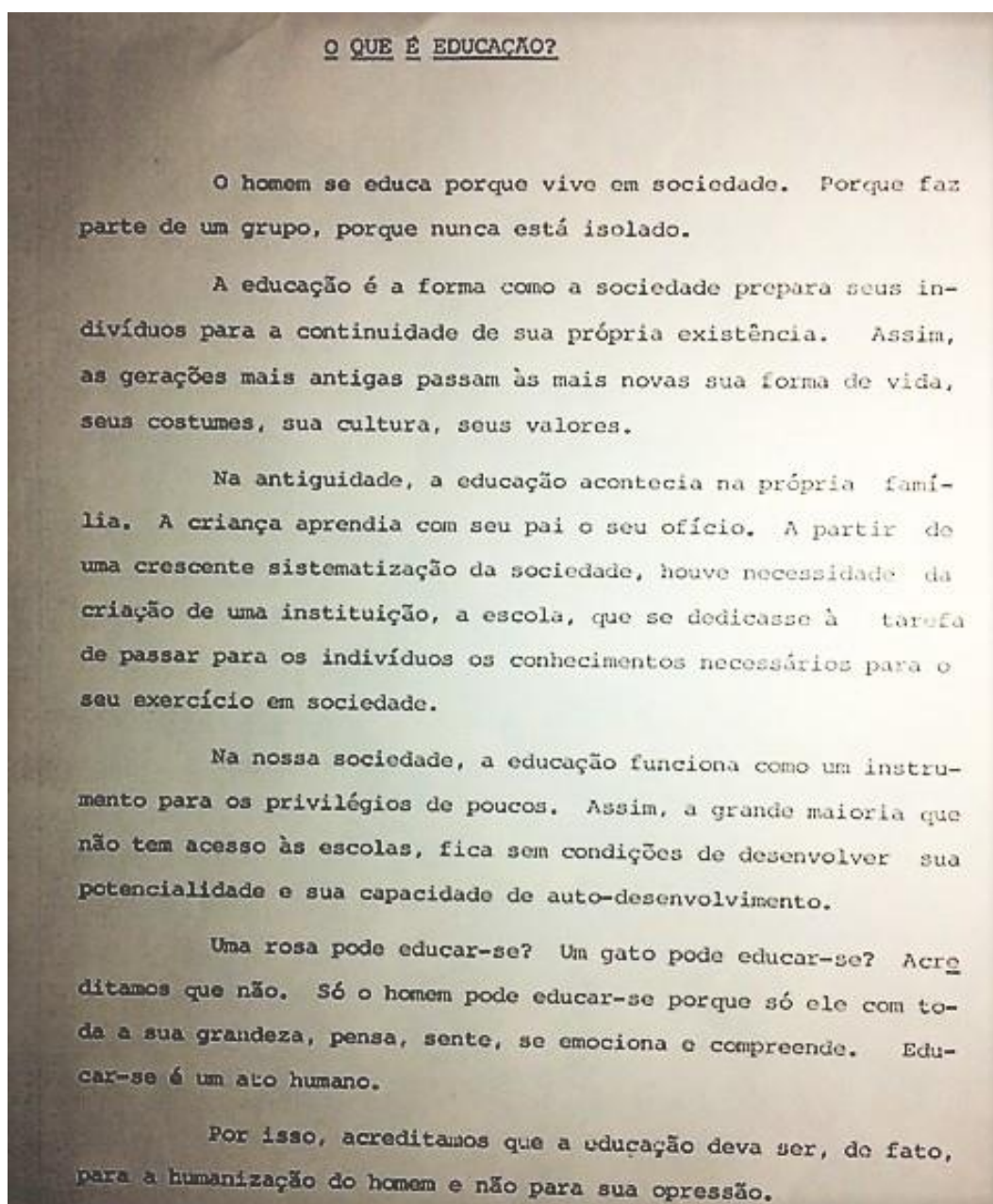
Na atividade escolar demonstrada, letras e palavras brincam pelo papel, não apresentam linearidade ou sequência em sua apresentação, salvo no centro da imagem, onde se descreve os usos, sentidos e significados dos sons das letras de acordo com o lugar que ocupa na palavra. No entorno da folha letras e nomes próprios estão dispostos sob diversos ângulos, convidando o leitor a virar a folha ou seu corpo para lê-los. As letras brincantes formam possivelmente os nomes dos educandos.

Geralmente o processo de alfabetização tem início com a escrita e leitura do nome, um elemento importante para constituição da identidade social dos sujeitos. Escrever o próprio nome possibilita trocar no ato da assinatura, a marca da tinta no dedo, pela marca da tinta da caneta.

A formatação do texto pode indicar, além do sentido lúdico, uma intencionalidade de aproximação da forma inicial de escrever dos alfabetizandos, uma vez ser comum no início do processo de aquisição da escrita o sujeito não conseguir seguir as linhas do caderno.

Assim, a palavra escrita constitui mais do que uma habilidade motora e comunicativa, representa um processo social de inclusão e emancipação de sujeitos marginalizados por serem analfabetos e por outros motivos de cunho cultural, religioso e econômico.

Imagem 6 – Texto sobre o conceito de educação



Fonte: Acervo do NEJA (1992).

Na imagem 6 vê-se um texto produzido sem data, autoria ou destinação de utilização, se nos círculos de cultura ou na formação de professores, o conteúdo do texto apresenta o conceito de educação, sob influência da educação popular e de Paulo Freire. Ao ver o texto, a coordenadora do projeto suspeita que ele seja a reprodução de um texto produzido por um educando que teria sido datilografado pela equipe. Infelizmente o manuscrito não foi encontrado, somente as reproduções.

O relatório do projeto (1991b) aponta como alternativa para superar o desafio da formação de pessoal qualificado, o desenvolvimento de novas práticas educativas com vistas à construção de uma nova mentalidade dos educandos. Com isso, o trabalho dos educadores alinhado aos princípios teórico-metodológicos do projeto, constituía-se como elemento fundamental para o êxito da proposta.

Os educadores, também chamados de alfabetizadores ou monitores, eram graduandos da UFES em diversas áreas. O relatório de 1991 apresenta a participação no projeto de estudantes dos cursos de Artes Plásticas, Educação Artística, Educação Física, Engenharia Mecânica, História, Letras, Pedagogia, Psicologia e Sociologia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1991b). A participação de estudantes de vários cursos, e não somente de Pedagogia que seria a formação da qual se esperaria o trabalho de alfabetização, foi se constituindo uma característica singular do NEJA. Um grupo tão heterogêneo em sua composição enfrentava diversas dificuldades, especialmente, porque salvo os estudantes de Pedagogia, os demais cursos não trabalham com a instrumentalização para alfabetização. No depoimento a seguir uma das coordenadoras do projeto destaca sua experiência como professora, que após sua aposentadoria, foi atuar com alfabetização de jovens e adultos.

[...] eu achava que alfabetização era saber ler e escrever e aquela coisa de português e matemática, mas não! A gente começou, eu comecei a entender, [...] que era constituído de muito mais coisas que isso [só ler, escrever e contar]. Inclusive [que] a Educação Física fazia parte, mas era sempre banida, porque não conseguia se inteirar, queria um espaço, mas era vista de uma forma diferente. Aí eu fui entender que ela [a Educação Física] tinha que ser muito mais e tinha que ser feita no cotidiano, no seu pensar e no seu entender e aí nós começamos a trabalhar com essas turmas [...] (informação verbal)⁷⁷.

Formada em Educação Física, a professora da UFES ingressou com voluntária no NEJA em 1995, no qual permaneceu cerca de 17 anos. Na parte da entrevista descrita ela informa que não atuara antes como alfabetizadora, além disso, apresenta uma visão focal da alfabetização como aprendizagem da escrita, leitura e operações básicas matemáticas. O contato com a concepção sociolinguística da alfabetização, trabalhada pelo grupo desde 1986 ampliou a percepção sobre alfabetização para a coordenadora, bem como modificou sua visão sobre a Educação Física, sua formação e área de atuação.

⁷⁷ Cf. nota 16.

Um grande desafio cotidiano era conseguir o equilíbrio entre teoria e prática. Em alguns casos geraram tensões com a proposta do projeto, especialmente na ação pedagógica nos círculos de cultura. O trabalho de formação na prática intencionava preencher a lacuna na formação dos monitores com a organização de seminários formativos e acompanhamento sistemático no planejamento, estudo e avaliação do trabalho desenvolvido.

A sistematização dos momentos individuais e coletivos de estudo e trabalho, ocorria por meio de sínteses orais e escritas, também chamados de relatórios (ver imagem 7), debatidos em reuniões e avaliados pela equipe de coordenação e acompanhamento.

Em um comunicado dirigido aos componentes dos grupos de estudo do curso “Fundamentos sócio-filosóficos da alfabetização de adultos” na década de 90, a coordenação observava que a maioria dos participantes não relatava o processo de estudo no mês, situação que dificultava seu trabalho. Este reafirma que o objetivo principal do relatório seria permitir à coordenação perceber o desenvolvimento do grupo quanto à participação, seriedade e compromisso, profundidade da discussão e integração entre teoria e prática.

O relatório é comparado a uma fotografia nítida do processo e suas repercussões. Além dessas ações, a partir de 1991 foram organizados Fóruns de Debate sobre alfabetização de jovens e adultos.

Imagem 7 – Relatório de monitoria⁷⁸

Relatório

No próximo mês de novembro, estaremos completando um ano de trabalho como alfabetizadores atuando dentro da sala de aula. Se fizemos, e pretendemos fazer neste relatório, uma avaliação do nosso desempenho, certamente encontraremos vários aspectos que nos move no sentido da sua continuidade e vários outros aspectos que, queríamos ou não, interferem na qualidade do trabalho.

Antes de entrarmos propriamente na parte didática, informando sobre os conteúdos e a forma de trabalho, julgo coerente citar tais aspectos a quais me referi.

Primeiro os aspectos positivos.

Possuímos um grupo bastante interessado nos estudos. Este interesse culmina numa inter-relação entre os membros do grupo apresentando uma motivação para continuarmos. Já foi dito em outros relatórios que o que predomina é a relação de amizade, que acreditamos ser indispensável no processo educativo. Percebemos isto no trabalho do aluno Miguel, quando ele escreve: "Sinto uma mudança muito grande, porque me sinto em casa e estive em minha própria casa, isso eu quero dizer que eu me sinto vontade e também sinto que estou aprendendo mais." Foi muito importante para nós este relato, pois confirmou a eficácia de um dos nossos objetivos a alcançar dentro da sala. No início houve um quadro de frequência bastante flutuante, entretanto, hoje, contamos com um quadro permanentemente de 13 pessoas frequentando assiduamente. Outro aspecto se refere à nossa presença dentro do projeto que desde ~~seu~~ quando o integramos assim como Miguel, sentimos nos em casa. A relação que nos mantém hoje unidos ~~para~~ parte ideal de valorização do ser humano e a sua inserção na sociedade de uma forma digna ~~e~~ tem sido uma relação de estímulo e respeito, o que é muito gratificante.

Infelizmente esta climia não se estende à toda universidade pois consideramos pelo que nos é aparente e pelo que podemos avaliar que os órgãos competentes da universidade se comprazem muito em dizer que apoiam o Projeto, mas sabemos não ser um apoio efetivo por não ter uma garantia ~~de~~ poderemos trabalhar tranquilos sabendo que o nosso trabalho será valorizado. Lembremo-nos da última reunião com o pró-reitor administrativo Haroldo Lora Leite. Fiquei atenta esperando ouvir dele algo que pudesse indicar um compromisso com as despesas do Projeto, caso precisássemos. Ouvi: O pró Haroldo disse que

Fonte: acervo do NEJA (1993).

A pesquisa quase não foi explorada⁷⁹ pelos membros da equipe porque o grupo era reduzido e havia muitas demandas, com a alfabetização nos círculos de cultura e

⁷⁸ Os grifos em azul e marcações à lápis já estavam no documento. Este relatório foi redigido pela monitora-membro da equipe de acompanhamento entrevistada.

outras de formação de professores apresentadas por agentes externos. Entretanto já se impunha a necessidade de sistematização da proposta desenvolvida desde 1986, a partir dos dados obtidos e do amadurecimento teórico-metodológico desenvolvido. Refutando as críticas sobre um possível espontaneísmo das ações, destaca-se o planejamento e a avaliação sistemática das atividades por meio de reuniões e relatórios de acompanhamento. A tensão imposta se colocava entre fugir a um modelo e transformar a experiência em um novo modelo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1991b). De acordo com uma das entrevistadas:

[...]era muito interessante porque nós [coordenadores e monitores] fazíamos as aulas e os planejamentos antes de ir pra sala de aula e depois eles [os monitores] davam a aula e quando chegava sexta-feira nós tínhamos formação. Era muito engraçado porque estava todo mundo aprendendo a aprender, era o cotidiano e cada um fazia suas coisas, vinha dos seus cursos [...]. Nós tivemos muita dificuldade, por exemplo, como que a gente conserta um erro de português? Porque eles falam errado e escrevem do jeito que falam e como que a gente conserta? E o grupo como um todo passou por muitas inseguranças, mas essas inseguranças eram tiradas na formação. Tinha um sistema muito interessante de relatório, os relatórios eram muito interessantes e a leitura de um relatório na sexta-feira sobre o que aconteceu durante a semana era muito bom, inclusive para a própria formação do professor, porque ele tinha medo de ser criticado e isso foi passando e ele: “pô! Você não fez nada essa semana?!” E isso era um chute na pessoa “não! Eu fiz, eu fiz isso e aconteceu isso...” (informação verbal)⁸⁰.

Infere-se, pelo relato acima, que a sistematização ocorria desde o início do processo com o planejamento das aulas e ao final com a escrita dos relatórios, ambos períodos eram elaborados em conjunto, pela dupla de monitores, sendo que o relatório era socializado com a coordenação e demais monitores nas reuniões semanais.

A recorrência de alguns questionamentos comuns à prática de alfabetização parece não terem sido superados pelos monitores cerca de dez anos após o início dos projetos, um dos principais motivos dessa situação era a rotatividade de estudantes de graduação, gerando ciclos formativos constantes.

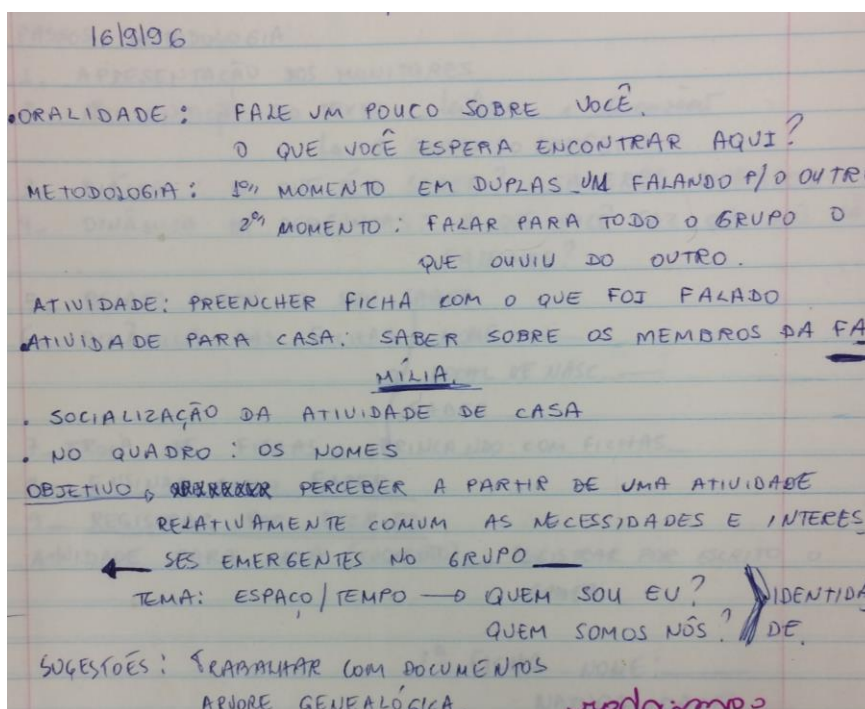
A formação contínua e coletiva consistia um mecanismo fundamental para minimizar essas questões. Quando a depoente afirma: “nós tivemos muita dificuldade [...]”. Como que a gente conserta um erro de português, porque eles falam errado e

⁷⁹ Em relato a professora pela professora Edna C. de Oliveira informou que a pesquisa só seria retomada com o projeto de iniciação científica intitulado: “Trabalhando a formação de educadores de jovens e adultos: um desafio à práxis na graduação”, desenvolvido em 1999-2000, pela professora e pela graduanda em Pedagogia, Bianca Amaro Tavares.

⁸⁰ Cf. nota 16.

escrevem do jeito que falam e como que a gente conserta?”, demonstra que a questão da variedade linguística ainda não fora apreendida por alguns dos educadores. A renovação da equipe e o (re)surgimento de questionamentos como esse, reafirmavam a necessidade da formação permanente.

Imagem 8 – Planejamento de aula elaborado por uma dupla de monitores



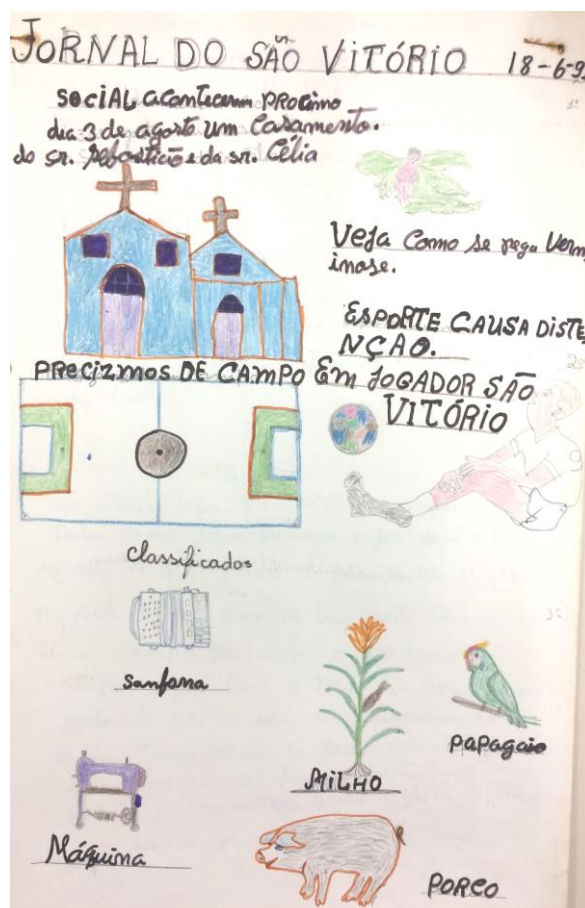
Fonte: Acervo do NEJA (1996).

A partir da análise dos planejamentos de monitores, tal como ilustra a Imagem 7, é possível aferir que a metodologia das aulas seguia organização semelhante a do PALFA. O ponto de partida era a identificação das necessidades básicas dos grupos de alfabetização, uma “investigação da realidade”.

Em seguida, eram escolhidos os temas geradores que seriam desenvolvidos nos encontros por meio de aulas dialogadas com a promoção do debate, em momentos individuais e coletivos de aprendizagem, com a participação oral e a produção escrita dos educandos, tal como se vê nas Imagens 9 e 10 produzidas por um educando, apresentadas a seguir.

As atividades demonstrarão uma reflexão sobre o cotidiano do aluno focalizando a produção em sua vida social. Nota-se ter sido realizada por um educando de pós-alfabetização, ainda em processo de aquisição do sistema ortográfico.

Imagem 9 – Produção textual e imagética de educando



Fonte: Acervo do NEJA (1991).

Imagem 10 – Texto elaborado por educando

Esporte

nas ultimas jogas que Saoetano andou jogando
 perdeu todas. jogou primeira jogou com o time
 do alto chapeu perdeu de arco a três simplesmente
 por falta de treino porque não tem onde treinar, não
 temos campo por isso só perdemos.

Depois jogou com o time do Bom Sucesso
 perdeu de seis a um. Era brincadeira entre
 os dois times mais se fosse um campeonato,
 e se estivesse nas finais nosso time teria
 perdido e com certeza seria a falta de treino
 e a do campo.

Fonte: Acervo do NEJA (1991).

Observando o conteúdo das tarefas, vê-se que o esporte tem destaque nas duas atividades. Essa leitura possibilita conjecturar a importância do futebol, esporte mais popular no Brasil, como um elemento de sociabilidade para o estudante. Na Figura 9, que apresenta um jornal, os temas são mais diversificados. Além do futebol, a vida religiosa constitui um espaço público relevante. Chama atenção também no item “classificados” a pluralidade de itens apresentados: animais, plantas, objeto para trabalho e instrumento musical. Conclui-se que o estudante conhece a estrutura de um jornal, este meio de comunicação deveria fazer parte do seu dia-a-dia.

A aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos do cotidiano dos educandos era um fundamento importante nas aulas e percorre o desenvolvimento dos projetos desde 1986. No relato de educandos esse assunto é evidente:

[...] Já [estudei antes], eu tinha a 4ª série, mas foi muito bom o projeto. Foi onde pude aprender de novo, porque eu passei muitos anos fora da sala de aula e muitos anos só trabalhando, nem escrevendo e nem fazendo conta. Eu aprendi muito com aquele projeto e se eu tivesse aproveitado mais era bom pra mim, porque eu não tinha paciência, por exemplo, de chegar no banco e alguém atrás de mim eu sempre pensava: “eu estou atrapalhando

alguém” e com aquele projeto eu pude aprender o meu direito, que eu estava na fila, mas era um direito meu e eu estava [lá na fila] até que me aguardassem [...]. Ah! [O projeto] contribuiu muito porque foi onde eu aprendi a desenvolver, por exemplo... igual eu te falei no banco, eu preenchi os meus cheques e sem medo porque lá eu pude voltar a aprender unidade, dezena e pelo tempo que eu passei [sem estudar], eu não lembrava mais daquilo, eu sabia mas, eu não estava exercendo. Então eu tinha medo e tinha dúvida e com aquele projeto foi onde eu aprendi a preencher meu cheque sabendo o que eu estava fazendo e chegar no banco e saber contar meu dinheiro e esperar ali a minha vez e contar meu dinheiro e contar e voltar e recontar de novo e não ter vergonha de ninguém de estar demorando e foi muito bom o projeto. Desenvolvi muito a minha vida (informação verbal)⁸¹.

Eu fiz legislação [para o exame da carteira nacional de habilitação] umas quatro vezes e não passei. E aí desisti porque minha mente estava parada. Depois do projeto, eu com 57 anos fiz a legislação uma vez e fiz 20 pontos, era 21 certo [para passar], e o cara falou para eu ler mais um pouquinho e voltar que eu conseguiria passar. Fiz mais uma vez [a prova] e fiz 27 de um total de 30, e eu, a primeira vez 20, e o cara falou [anteriormente]: “paga mais uma taxinha, estuda mais um pouquinho” eu fiquei 15 dias sem fazer [a prova] e na outra vez fui lá e 27 (informação verbal)⁸².

Olha, ensinava a fazer conta pra gente, ensinava a gente a ler e escrever [...] a gente começou e ninguém sabia nada e nós estávamos nesse emprego por misericórdia de Deus [...] (informação verbal)⁸³.

Atividades corriqueiras do cotidiano como realizar transações bancárias, fazer o teste para carteira de motorista tornam-se difíceis para os analfabetos, marginalizados e culpabilizados pelo seu não letramento (FERRARO, 2009). O sentido da alfabetização para uma pessoa adulta é bastante simbólico, ressaltava Ferraro (2009). No trecho de depoimento, da educanda 1 essa relação é contatada quando ela com entusiasmo fala: “era diferente, era diferente a matemática e era diferente. E a matemática é linda né?!” (informação verbal)⁸⁴.

Além da produção das atividades dos educandos, eram utilizados materiais de apoio às práticas. O material didático e de leitura também era organizado pela equipe, alguns inclusive produzidos por eles considerando o nível de leitura dos educandos e/ou explorando os temas estudados. Outros materiais utilizados foram: “fichas, cartazes de propaganda, rótulos, textos produzidos pelos alunos, pelo monitor e pelo

⁸¹ Entrevista concedida pela educanda 1 do projeto no CCE- UFES. Entrevista VII. [ago. 2017]. Entrevistador: Tatiana de Santana Vieira. Vitória, 2017. A relação de entrevistas encontra-se no APÊNDICE C.

⁸² Entrevista concedida pelo educando do projeto no NEJA-UFES. Entrevista VI. [ago. 2017]. Entrevistador: Tatiana de Santana Vieira. Vitória, 2017. A relação de entrevistas encontra-se no APÊNDICE C.

⁸³ Entrevista concedida pela educanda 2 do projeto no Centro de Convivência da Terceira Idade, bairro Maria Ortiz. Entrevista VIII. [ago. 2017]. Entrevistador: Tatiana de Santana Vieira. Vitória, 2017. A relação de entrevistas encontra-se no APÊNDICE C.

⁸⁴ Idem nota 84.

grupo, livros didáticos, paradidáticos, mapas, atlas, dicionários, etc.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1991b, p. 18). A intenção era aproximar a alfabetização do cotidiano dos educandos. Assim evidencia a entrevista a seguir:

[...] nós tivemos assim um pouco de dificuldade e foi uma luta, eu acho que foi um de fato foi uma conquista passo a passo, gradual e cada experiência interessantíssima e eu lembro de ter uma depois que M. abriu no centro espírita e lá fui eu pro centro espírita e era no centro da cidade e era muito engraçado e as idosas falava assim e eu dava a parte de atividade física e elas adoravam dançar e aí [eu dizia:] “vamos dançar e mexer o quadril que a gente tem que mexer o quadril” e era muito engraçado e a gente fazia umas aulas muito engraçadas e elas falavam assim: “ah professora! Essa música é muito sem graça, bota uma música de forró”, quando escolhíamos nossas músicas. A cada dia a M., [ela] é brilhante e os meninos [demais monitores] também, mas ela tinha um pique e ela é ousada em termos de ousadia assim, ela arrumava a sala pra começar as aulas então [eu dizia:] “M. pra que tanto jornal e esses negócios em cima da mesa?” [ela respondia:] “O., elas não sabem o que é isso, não sabem manusear catálogo então nós vamos botar catálogo e vamos botar jornal, elas não leem jornal porque não tem jornal pra ler e bota uma porção [de jornais] pra ver se elas não vão levar pra casa”. E ela fazia aquela diversidade na mesa de catálogos, de livros de história e receita de remédios... quer dizer, o cotidiano [...] (informação verbal)⁸⁵.

Nessa explícita intencionalidade de aproximação com o cotidiano do educando, o material utilizado, a metodologia e o espaço de realização da aula (um centro espírita) eram partes essenciais do processo. Catálogos e jornais portavam informações tão preciosas quanto os textos e livros didáticos, entretanto para os educandos, as informações desses materiais eram mais úteis em suas tarefas diárias. Nessa perspectiva, a compreensão da monitora M., tratada como ousadia pela depoente, de que as educandas não leem porque não têm acesso, tornava-se uma estratégia bem-sucedida. Em relação a essa característica, Oliveira (2005), ao analisar o percurso de instituição do NEJA destacou:

Através de uma ação lenta, despretensiosa, muitas vezes quase invisível e, em certos momentos descontinuada, foi se impondo a dinâmica do trabalho, não porque exitosa pelos seus resultados mas pelo seu potencial para agregar pessoas com ideias e sonhos em comum e, também, pela insistência em prosseguir ousando experimentar (OLIVEIRA, 2005, p. 17).

Em um dos relatórios de monitoria, a avaliação dos educandos é discutida. O monitor relata que alguns alunos faltaram a aula no dia de avaliação por medo de fazer a prova. Entre os que participaram “o nível de estresse durante a aplicação foi tão grande que as pessoas esqueciam tudo que sabiam” (relatório sem nome, data

⁸⁵ Cf. nota 16.

provável 1996). Em seguida o monitor aconselha que seja realizadas avaliações acumulativas durante o curso e não uma avaliação final. Sobre essa questão colabora um monitor entrevistado:

[...] [liamos] Paulo Freire, [estudávamos] muito sobre interdisciplinaridade e eu gostava muito de estudar matemática, o viés da alfabetização. A avaliação era nossa pauta e era uma grande questão minha, a avaliação e como avaliar e o que que é avaliação e pra que avaliação e o que que a gente faz com a avaliação? Eu acho que era o meu grande dilema [...] (informação verbal)⁸⁶.

Outros relatos versam sobre a dificuldade dos monitores em relação à prática em sala de aula. Para uma dupla esta é alimentada pela dificuldade na didática e o desconhecimento sobre a EJA em sua formação na graduação. Acreditam que parte das dificuldades por elas enfrentadas foi resultado da ausência de formação antes de atuarem nas turmas e acompanhamento no processo. Mas em sequência, relatam a supervisão de duas pessoas da equipe e a ajuda recebida por elas. Em outro relatório, a monitora reflete sobre sua prática em uma aula sobre a identidade dos educandos. Na aula os alunos preencheram um formulário com informações pessoais, tais como de onde vieram e filiação, para a monitora:

[...] essa parte poderia ter sido mais explorada e problematizada se não fosse a falta de experiência da monitora bem como a ansiedade em trabalhar no grupo aspectos referentes a gramática e normatização da escrita, os quais surgiram nas palavras escritas na ficha (relatório de monitoria, 30/09/1996).

Observa-se mais uma vez a questão da experiência interpondo-se como uma problemática para os monitores no processo de reflexão sobre suas práticas. Essa gera ansiedade que interfere, segundo a monitora, no desenvolvimento da aula. De acordo com uma monitora, no entanto: “a proposta do projeto é um grande desafio. Para começar e enfrentá-lo é preciso senti-lo. É pôr em prática” (relatório de monitoria, 09 a 11/09/1996).

Os desafios em sala de aula, somavam-se a outros de natureza estruturais. Destaca-se nesse ponto a utilização do espaço da universidade para a realização de aulas para jovens e adultos. A seguir será apresentado um bilhete elaborado pela equipe do NEJA convidando aos educandos a retornarem às aulas.

⁸⁶ Entrevista concedida por monitor-educador do projeto no NEJA-UFES. Entrevista III. [jul. 2017]. Entrevistador: Tatiana de Santana Vieira. Vitória, 2017. A relação de entrevistas encontra-se no APÊNDICE C.

Imagem 11 - Bilhete para retomada de educandos para os círculos do Centro Biomédico-UFES

Vitória, 03 de Dezembro de 1992.

Grupo de Alfabetização do Biomédico.
Turno da tarde

Temos sentido a sua falta. Estamos convidando você para participar de uma reunião no dia 08/12, Terça- feira às 13:00 horas, na sala de aula. Sua presença é muito importante para o nosso trabalho para o crescimento do grupo. Caso você tenha alguma dificuldade em frequentar as aulas, venha conversar conosco.

Aguardamos sua Presença.

Francisco

Fonte: Acervo do NEJA (1992).

Uma leitura isolada da mensagem, pode induzir a restrita ideia de que a ausência dos educandos nas aulas seria motivada pela ausência de motivação, sendo, portanto, uma atitude pessoal. Entretanto, o trecho final da mensagem “caso você tenha alguma dificuldade em frequentar as aulas”, sutilmente indica a possibilidade de outros motivos. Relacionando este documento a outras fontes, conjectura-se que a utilização do espaço da universidade nem sempre ocorreu em harmonia. Em um relatório de monitores, por exemplo, se expõe a dificuldade de realizar as aulas porque em alguns momentos as salas estavam trancadas, aulas da graduação eram marcadas para o mesmo horário, disponibilizavam sala não adequadas para realização de aulas com ambientes sem mesa e laboratórios de fisiologia ou ainda não podiam conversar em sala de aula para não atrapalhar outros setores próximos. Na percepção dos monitores estas e outras estratégias eram utilizadas para cercear e desmotivar a realização do projeto naquele espaço. Essa situação foi relatada pelos entrevistados em suas narrativas.

Até as estudantes reclamavam disso [troca constante de salas de aula] e como tinha uma pessoa ligada ao sindicato que era M., ela falava que se ressentia muito por isso. Cada dia lá era um dia de surpresa e a gente não sabia pra onde a gente ia e era realmente muito complicado mesmo essa questão do lugar de sala de aula e de chegar a tirar a gente no meio da aula porque ia começar aula de

medicina. Era algo que não me afetava muito, mas eu via que afetava muito elas [as educandas] (informação verbal)⁸⁷.

A gente falava que quem não queria estudar boicotava: “não vou fazer serviço pra você estudar não!”. E tinha aquela perseguição, a gente foi perseguido por chefe, por colega de trabalho e elas se prejudicavam e prejudicavam a gente também. Não aceitavam que já que você quer ir eu vou ficar aqui e [diziam:] “você vai, então eu vou ficar à toa sentada aqui. Pode ir, mas eu não vou fazer nada” e aí foi dificultando e a chefe olhava e [falava:] “o que eu posso fazer se a própria colega de vocês não está aceitando, eu não posso facilitar também” [...] Eles tinham autorização para estudar e a gente se deixasse à vontade, nós não teríamos estudado porque dependia da chefe. A chefe da lavanderia deixou, mas a chefe do setor já achava que não, e a chefe mais geral então... A gente estudou enquanto não ficou aberto para todo mundo e quando começou a todo mundo saber e ir pra lá, veio a dificuldade (informação verbal)⁸⁸.

Trabalhava de manhã e estudava na parte da tarde e tinha dia que não dava tempo nem para almoçar, porque o tempo era muito corrido. Porque se fosse almoçar atrapalhava o horário de limpar as salas de aula, laboratórios. Porque sempre eu trabalhei em laboratório também e aí atrapalhava naquele horário e era muito corrido (informação verbal)⁸⁹.

Relação dos educandos-trabalhadores da UFES com a utilização dos espaços para outros fins que não o trabalho foi marcado também pela descoberta de outras possibilidades de vivência no território:

[...] aqui na UFES pra mim... aquele tempo na sala de aula era como se eu tivesse 14 anos e idade. Porque eu chegava na sala de aula e eu esquecia de tudo lá fora. Estudar é maravilhoso, né?! É lindo né?! (informação verbal)⁹⁰.

O tom nostálgico no depoimento da educanda 1 sobre a experiência de estudar corrobora o seguinte argumento de Bosi (1994, p. 82): “quando a sociedade esvazia seu tempo de experiências significativas, empurrando-o para a margem, a lembrança de tempos melhores se converte num sucedâneo da vida”. A utilização dos adjetivos “lindo” e “maravilhoso” reforçam o significado que a experiência de educação teve para ela, por isso evocar essa vivência é uma reminiscência do que passou, mas ficou em si, de sua memória. Os momentos de estudo, possibilitavam a ela algo além do aprendizado, um tempo para “esquecer de tudo”, dos problemas e responsabilidades da vida adulta, evocando o sentimento de estar na idade juvenil, recurso muito utilizado entre os mais velhos (BOSI, 1994). Extrapolando a delimitação das salas de aula da universidade, o projeto buscava também vivenciar os múltiplos espaços formativos e culturais da UFES.

⁸⁷ Cf. nota 89.

⁸⁸ Cf. nota 86.

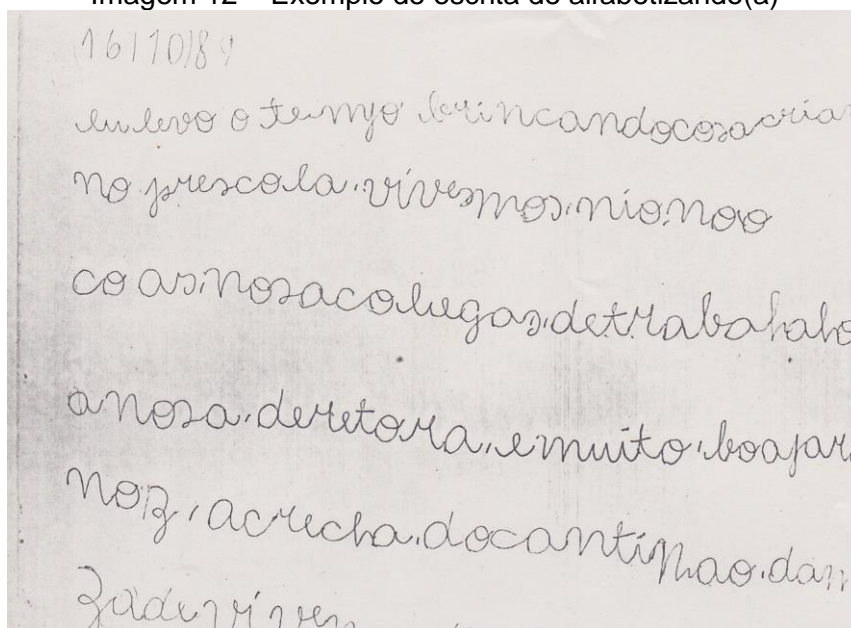
⁸⁹ Cf. nota 84.

⁹⁰ Ibid.

Era gritante saber que os funcionários do [restaurante universitário] RU nunca tinham entrado num cinema e passavam na porta todo dia. Nunca entraram no cinema da UFES e nunca se preocuparam com isso. Quer dizer, que universidade é essa? Que universal é esse que a cultura não existe para todos? [Eles] não percebiam que não tinham. Então o primeiro dia delas irem no cinema eu não podia passar um filme sem ser brasileiro, porque como é que elas iam fazer [para ler] legenda, elas liam de carreirinha e como que elas iam ler de carreirinha? E aí a gente conversava com o pessoal do cinema e passava a sessão às duas horas e tudo era articulado. Mas com muita dificuldade e tudo foi conseguido, foram conquistas e muitos avanços[...] (informação verbal)⁹¹.

Em outro momento anterior da entrevista, a depoente explica o significado de ler de carreirinha. Esse termo foi utilizado por uma educanda para expressar, no processo de alfabetização, que não conseguia escrever as palavras separadamente. Ela reproduziu seu diálogo com a educanda, a qual teria dito: “professora, mas quando que eu vou aprender a parar de escrever de carreirinha?” E eu falava ‘mas que diabo de carreirinha é essa?’ Ela escrevia tudo agarradinho e ela falava: “eu escrevo tudo agarradinho e como que eu vou ler assim?” (informação verbal)⁹². A seguir, um exemplificação de escrita de educando alfabetizando.

Imagem 12 – Exemplo de escrita de alfabetizando(a)



Fonte: acervo do NEJA (1989).

A narrativa destaca ainda como o sujeito não acessa a cultura e saber produzido e sequer têm consciência de que também lhe pertence. O reconhecimento da cultura

⁹¹ Cf. nota 16.

⁹² Ibid.

como parte do processo educativo era fundamental para nas práticas do NEJA, inspirada na perspectiva freireana para a qual há uma intrínseca relação entre conscientização e cultura (RODRIGUES, 2008). A partir do relato depreende-se que para os funcionários da universidade o território representava um espaço restrito ao trabalho. A participação no projeto provavelmente contribuiu com a ampliação os sentidos com a UFES, inicialmente como um espaço de estudo e depois, de experiências culturais. Nessa direção, a indagação da professora em questionar “que universidade é essa? Que universal é esse?”, é bastante simbólico. O papel social da universidade e a ideia da universidade como reflexo da sociedade (CHAUI, 2001) corroboram com a reflexão de que nessas memórias do NEJA na UFES, as relações de poder estão presentes (LE GOFF, 1996). Pensava-se e realizava-se a extensão fora do campus universitário para superação de uma dada situação, mas o próprio território da universidade afirmava-se como um não-lugar (CERTEAU, 2001). De algum modo o projeto alfabetização na prática provocava a universidade a mudar o sentido da extensão de estender (FREIRE, 1983) para um voltar-se para si.

Por ser tratar de projetos de extensão, muitas dificuldades ameaçavam a continuidade das atividades. As mais recorrentes foram as de natureza financeira e estrutural, a exemplo do que ocorreu no ano de 1990, a descontinuidade de recursos e quantidade de bolsas insuficientes para os monitores, exigiu do grupo estratégias de sobrevivência cotidiana (CERTEAU, 2001), como a solidária divisão de bolsas entre os graduandos e o trabalho voluntário de alguns colaboradores. Sobre as dificuldades, um relato foi bem contundente:

[...] fica até complicado eu falar sobre isso [as dificuldades], sabe por quê? Porque a gente fazia isso com uma resistência, na verdade todo trabalho de resistência ele é feito com muito amor porque embora eu tenha entrado no projeto tipo assim como aluna e a gente com aquela dificuldade [...]. Talvez os pontos negativos que eu vou dizer aqui agora não se referem estritamente ao projeto em si, mas talvez todas as circunstâncias que envolviam o projeto, por exemplo, o fato de ser um projeto de extensão e embora isso tenha uma riqueza muito grande você tem também períodos em que o pagamento demora a vir e não sai naquele dia prometido e daí você tem um problema com FNDE, então isso dá problemas burocráticos e você tinha também como negativo que a modalidade EJA não era uma modalidade “top” do Centro de Educação. A gente sentia e isso, o que eu estou dizendo é aparentemente o que a gente via, porque não era dentro da grade [curricular], era fora. Então a gente sentia integrado ao projeto, mas não tinha aquela integração toda com a universidade. Mesmo porque não era um projeto formalizado [que certificava os estudantes]. Assim as dificuldades que a gente encontrava estavam mais dentro dessa questão, porque os pontos negativos que eu vou te dizer não são circunstanciais, porque dentro do projeto mesmo eu acho que ele até extrapola os pontos positivos. E eu acredito que ele tenha sido muito [bom] [...]. O desejo nosso

de fazer um trabalho e colocar na prática essa coisa que eu acho o mais rico de tudo, de todo esse trabalho, é essa coisa de poder sentar com todos os monitores que estão ali atuando e trocar informação e pegar a ficha daquele aluno, educando e daquele profissional ali da UFES que está no projeto com a gente e poder pontuar aquilo ali e a partir dali planejar em cima da prática. É um projeto totalmente prático e teórico, então a dificuldade que eu vejo e o ponto negativo que eu vejo é a integração maior, não dos monitores, mas talvez dos departamentos dos quais esses monitores saiam (informação verbal)⁹³.

Resistência. O termo utilizado pela monitora pode ter o sentido de mudança do mundo e recusa do discurso de uma transformação espontânea, requer uma ação, uma atitude política e cultural (MORETTI, 2010) e de acordo com a depoente, requer amor também. Ela segue destacando como fragilidades questões relacionadas a outros espaços interligados ao projeto: a distribuição do recurso pelo FNDE, a falta de oferta de uma disciplina de EJA para os cursos de licenciatura, a relação com o Centro de Educação.

[...] eu sou socióloga, então a análise que eu faço é exatamente isso: já tem dentro da própria Educação, linhas de pesquisa e têm aquelas linhas que são consideradas mais [importantes] que outras e, querendo ou não, tem uma diferenciação, um olhar diferenciado. Então naquela época, a EJA era considerada uma educação, eu não posso chamar de desqualificada porque a gente tinha muito orgulho, mas víamos de fora as pessoas... quando falava “ah eu sou monitora da EJA”, e eles perguntavam: “pô! Por que você não vai ser monitora em outro projeto?”. Enfim esses pormenores que tem a ver com o público e com a discriminação dos jovens e adultos que sofrem historicamente com esse preconceito linguístico e intelectual, desde sempre e aquilo tinha algum reflexo sim, e na gente tinha também. Em nós o reflexo de tudo isso que a história nos conta, você me entende? (informação verbal)⁹⁴.

Embora as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos avançassem na década de 1990, como já foi explanado em outros momentos desta pesquisa, sobretudo na análise de Ireland (acesso em 11 set. 2016) em relação à marginalidade da EJA dentro da própria academia, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. A EJA só foi efetivamente reconhecida como modalidade da educação na LDB de 1996. Nessa direção, para a monitora as dificuldades vivenciadas estariam no campo do currículo dos cursos e graduação e na estrutura da universidade. Devido à sua participação no projeto e forte vínculo afetivo que demonstra ter estabelecido com ele, ela não consegue elaborar críticas endógenas. Bosi (2013) advertira sobre a seleção feita pelas testemunhas dos fatos narrados, especialmente quando envolve laços afetivos. Nesse trecho da entrevista e em outros, a depoente manifesta a importância do projeto para sua formação, talvez por

⁹³ Cf. nota 6.

⁹⁴ Ibid.

isso, pelo laço afetivo construído e pela relevância que confere não apenas para sua formação, mas também para a educação de jovens e adultos, tais questões não foram expostas.

Mas outros contornos, paralelos às dificuldades, foram produzidos, evidenciando a contribuição do grupo para a EJA em nível local. A partir de 1991, por exemplo, a proposta foi ampliada para atendimento a prefeituras, entidades e grupos da região metropolitana e do interior do estado com demandas de alfabetização e formação de professores (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1991b). Essa ampliação fomentou a participação em palestras e formações de professores em vários municípios do estado. Outro movimento importante data de 1995, quando alguns membros do grupo de pesquisa contribuíram com a Secretaria de Estado da Educação na elaboração do “Plano estadual de educação de jovens e adultos” (ESPÍRITO SANTO, 1996), importante documento para indução da política educacional local. Por meio dessas ações, as concepções teóricas, a metodologia e as práticas do NEJA eram conhecidas por professores e organizações, redes de ensino, movimentos sociais, da cidade e do campo, estabelecendo um espaço de trocas de experiências e redes de discussão sobre a EJA.

5.3.3. Tempo e espaços de formação e o direito à educação

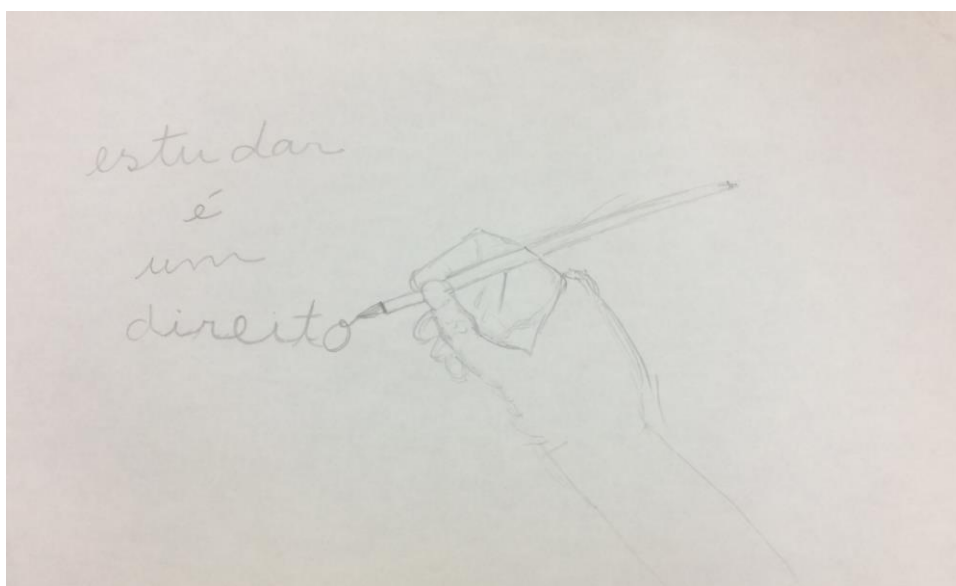
Retomando as ações em evidencia neste estudo, depreende-se nas memórias dos projetos que, na medida em que o campo jurídico avançou com a institucionalização da EJA como modalidade da educação básica, a ênfase das práticas de alfabetização com base nos princípios da educação popular perdeu força. Sobre essa questão Costa e Machado (2017) refletem:

[...] a ênfase dada até o momento nas políticas de governo que se sucederam a meados de 1990, não deve perder de vista a atuação da sociedade civil na proposição, implementação e problematização das ações, dos projetos e dos programas que representam a política voltada para a EJA. A análise da organização desses atores sociais, nesse período, revela uma mudança significativa da organização da sociedade civil que luta pela EJA no país (COSTA; MACHADO, 2017, p. 96).

Algumas contradições se evidenciavam na forma da oferta e na estrutura precária de funcionamento dos grupos do NEJA, nos diferentes espaços de realização do projeto. Esse transitou em igrejas, centros de formação popular, centros espíritas,

associações de bairros e, sobretudo, na UFES. O modo peculiar de transformar diversos espaços em salas de aula nas comunidades apresentava para a universidade a necessidade de avançar nas discussões pela efetivação do direito à educação. Nessa conjuntura, embora as ações tivessem a experiência de terem sido desenvolvidas em diversos espaços não-formais de educação, a contribuição da formação com a cidadania dos sujeitos extrapolava à alfabetização e conhecimento, uma vez que perpassava pelo reconhecimento formal desse. Nessa direção, embora não fosse uma meta primordial do projeto, foi preciso enfrentar o debate sobre a certificação dos educandos. Para além do debate sobre um documento de comprovação da alfabetização de jovens e adultos, estava em evidência o direito à educação (PAIVA, 2005), aliado à cidadania (LIMA, 2007).

Imagem 13 - Desenho de educando(a)



Fonte: Acervo do NEJA (199-).

A imagem 10 demonstra o desenho de um educando ou educanda. Nele uma mão escreve a frase “estudar é um direito”. A mão desenha e escreve, registra no papel o sentido de educação compreendido para quem a escreveu, que tal como outros milhares de brasileiros tiveram esse direito negado. Segundo Paiva (2005) o direito à educação ficou desassistido no país durante a década de 1990. Por isso:

[...]reconhecer a educação como um direito para todos os segmentos populacionais independente de classe, raça, gênero, idade entre outros, ainda faz parte da luta pela construção de uma sociedade cidadã e plural. Contudo, inserir a EJA efetivamente no conjunto das políticas públicas de

direito ainda é um desafio para os diferentes governos e para a sociedade como um todo (PAIVA, 2005, p. 198-199).

Em complementação à análise de Paiva (2005), Lima (2007) atenta para o fato de que o século XX caracterizou a emergência da cidadania social com o direito à educação à saúde e à segurança social, mas contraditoriamente, terminou com a negação de alguns desses direitos adquiridos. A restrita presença da União na indução de políticas educacionais, só não criou um abismo maior, pois a oferta foi assumida por outras esferas de poder público, especificamente estados e municípios, e ainda por ONGs (PAIVA, 2005). A atuação de ações, no caminho semelhante ao destes projetos executados pela UFES, apesar de uma grande contribuição metodológica e teórica para a EJA, não supriu o papel do estado de organizar e ofertar educação para jovens e adultos brasileiros. Esse direito carecia de ser formalmente reconhecido, certificado e o projeto, por ser uma extensão universitária, não tinha essa atribuição e respaldo legal para certificar. No depoimento de alguns sujeitos, essa questão foi abordada:

[...] nós tivemos um problema um pouco sério porque os alunos falavam assim: “mas eu quero um certificado e quero me formar” e aí nós íamos fazer o que? [...] Nós tínhamos que estar vinculados a uma escola, nós tínhamos que estar vinculados a um órgão institucional pra poder certificá-los e até então nós fazíamos [a certificação] lá naquele tal de supletivo (informação verbal)⁹⁵.

[...] os alunos começam a reivindicar certificação e nós não tínhamos [essa possibilidade] como a UFMG. A UFMG tem um projeto de ensino fundamental que a própria universidade certifica, mas é um outro caminho, que nós entendemos que não deveria ser o nosso caminho, porque isso não é tarefa da universidade. Então a gente começou a fazer algumas experiências de interlocução (informação verbal)⁹⁶.

[...] a ideia era um curso livre de alfabetização e que depois eles iam ser certificados pela ladeira lá de São Bento, pelo CEEJA porque não existia a modalidade de EJA ainda, era um projeto de extensão universitária (informação verbal)⁹⁷.

[...] [estudei no projeto] uma porção de tempo, uns oito anos porque antigamente eles não davam diploma e “você” estudou, estudou, estudou e não tinha nada e quando veio a prefeitura de Vitória, aí deu [...] (informação verbal)⁹⁸

Nas narrativas está evidente que a certificação dos educandos era uma problemática nos projetos. Contudo, a certificação da educação básica não é uma atribuição da universidade, mas das redes que ofertam formalmente essa etapa da

⁹⁵ Cf. nota 16.

⁹⁶ Cf. nota 41.

⁹⁷ Cf. nota 89.

⁹⁸ Cf. nota 85.

educação. Salvo o PALFA, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEDU), nos demais, quando não contava com uma secretaria de educação municipal ou estadual, se gerava esse impasse, uma vez que “isso não é tarefa da universidade”, ou seja, a certificação de escolarização na educação básica, como expôs a coordenadora, foi necessário o estabelecimento de parcerias, a mais recorrente foi com o Centro Estadual de Educação de jovens e Adultos (CEEJA). Não se pode esquecer que os educandos participavam de um projeto de alfabetização e escolarização informal, assim, para conseguirem um documento comprobatório de escolarização, precisavam passar pela avaliação em outra instituição, o CEEJA, que certificava pelos moldes do ensino supletivo. Caracterizando uma contradição entre o discurso da educação como direito ao longo da vida e a lógica aligeirada da suplência. Contudo, uma análise possível caminha pela consideração dos limites estruturais para o pleno desenvolvimento das ações como o NEJA defendia e almejava. É possível que a espera pela situação ideal, impedisse a realização do projeto no contexto pelo qual a educação de jovens e adultos enfrentou na década de 1990. Essa situação só se modificou com a aproximação com a prefeitura de Vitória.

Esta proximidade introduziu um novo ciclo de ações em que, pela parceria informal entre o NEJA e a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), para avançar com o trabalho realizado na UFES, paulatinamente a responsabilidade das salas de aula do ciclo de culturas do NEJA foi sendo assumida pela rede pública de Vitória, como parte da política da rede. Assim, teve destaque a ênfase da continuidade de estudos na escolarização que, contraditoriamente, passou a esvaziar as proposições fundadas na perspectiva da educação popular para as classes populares. As falas assim sintetizam esse momento:

[...] [a prefeitura de Vitória] faz [um parceria] com a EJA e aí assume dois professores em sala de aula. Os professores da prefeitura não souberam aproveitar, eles não entenderam [a metodologia] e por eles não terem uma formação [em EJA] [...]. [Por] eles não terem uma incorporação do que era [a metodologia de trabalho em sala de aula com a EJA do Projeto] e porque tinham dois professores e conseguiram até botar três, quando tinham alunos com necessidades especial, eu acho que aquilo me irritou um pouco porque os professores achavam... Eu ia pra lá e eu ficava lá fazendo outro trabalho e não fazendo o que a gente fazia [antes] (informação verbal)⁹⁹.

[...] ela [a membro 2 da equipe de acompanhamento] acha que depois que trouxe a rede para cá descaracterizou o trabalho e que ela já não estava mais se sentindo à vontade pra fazer [o que fazia antes]. Mas é um outro

⁹⁹ Cf. nota 16.

momento, você não pode desconsiderar o avanço que a gente tem e todo o avanço tem seus... [tem] alguma coisa que você deixa para trás (informação verbal).¹⁰⁰

Os depoimentos expõem o conflito ocorrido com a aproximação com a prefeitura. Enquanto a professora e membro da equipe de acompanhamento relata a dificuldades para os professores da rede municipal em assimilar a metodologia de interdisciplinaridade e trabalho em dupla em sala de aula. Esse movimento a afeta e a afasta da sala de aula. Observa-se em sua fala um tom nostálgico com a prática desenvolvida antes da interlocução com a rede municipal. Em contrapartida, o depoimento da coordenadora, apesar de compreender a insatisfação da outra professora, considera que o avanço, no caso, a integração na rede de ensino, repercutiria em “deixar para trás”. Diante do exposto, emerge o debate sobre a educação de jovens e adultos influenciada pelos princípios da educação popular e escolarização.

Segundo Brandão (1985) uma das denominações de educação popular, é a luta para que a educação escolar seja estendida para o povo. Esta definição se aproxima da concepção democrática de educação, na qual ocorre a progressiva participação popular nos modos de realização da educação escolarizada. Fala, portanto de democratização do ensino por meio da escola pública. Nesse limiar, Brandão sugere a importância da redefinição da educação pública para que ela se torne uma educação oferecida pelo Estado a serviço dos interesses e projetos das classes populares. Embora a defesa da educação escolar seja uma das principais bandeiras do direito à educação, o autor ressalta a necessária e legítima ampliação de experiências autônomas de educação popular realizada por movimentos sociais, movimentos populares e agências civis. Algumas dessas realizadas na articulação de movimentos populares com movimentos profissionais (associações de docentes, por exemplo) somando esforços para conquista de mais direitos populares à educação escolar pública e mais deveres populares de participação no controle da educação escolar.

A educação popular na configuração acima desenhada, de participação da escola pública, conferiu muita atenção para a alfabetização, especialmente para a de jovens e adultos. Contudo, Brandão (1985) destaca que há algumas diferenças entre os modelos de educação popular e de educação de adultos. De acordo com o

¹⁰⁰ Cf. nota 41.

estudioso, a educação popular não é uma variante da educação de adultos. Em sua análise, a educação popular é um movimento de trabalho político com as classes populares pela educação. Assim ela pretende reorganizar a educação de um ponto de vista popular. Enquanto a educação de adultos, forjada nas políticas educacionais oficiais (vide o Mobral), desenvolveu um modelo compensatório de educação que não se realiza plenamente, mas em “um estágio tardio e apressado, que apenas re-socializa pessoas adultas não-escolarizadas, de modo a convertê-las em cidadãos educados, no nível e segundo o estilo em que subalternos devem ser ‘educados’” (BRANDÃO, 1985, p. 62-63). Distinguindo os dois modelos, Brandão estabelece as diferenças:

[...] em primeiro lugar, [a diferença está] na origem de poder e no projeto político que submete à agência, o programa e a prática de um tipo específico de educação dirigida às classes populares. Está em segundo lugar, no modo como um modelo de trabalho do educador que se pensa a si mesmo como um *projeto de educação*, no sentido mais pleno que essas palavras podem receber (BRANDÃO, 1985, p. 63).

A reflexão exposta integrava uma preocupação recorrente nas décadas de 1980 e 1990: como fazer educação popular na escola pública? A defesa do direito à educação e a ampliação do acesso à educação básica, refletem tensões sobre a forma como o processo de ensino e aprendizagem se desenvolveria. Para Lima (2007), em um cenário de ajustamento e adaptação funcional promovido pela lógica do mercado, a educação popular deve conhecer novos meios simbólicos e materiais de esforço e legitimidade para não que seu conceito não seja extinto. Nos limites desta investigação, dos documentos-monumentos (LE GOFF, 1996) emergiram vestígios de uma relação, em alguns momentos, conflituosa entre a equipe do NEJA, comprometida com a práxis da educação popular e alguns dos educadores, especialmente no PALFA, resistentes em se aproximar e praticar esse modelo educacional. As tentativas de instituir na educação formal, especialmente na educação pública, um modelo de gestão e pedagógico inspirado na educação popular teve como exemplo significativo no Brasil a experiência de Paulo Freire.

De acordo com Torres (1997), Paulo Freire conduziu a administração da Secretaria de Educação de São Paulo com a noção de escola pública popular. Essa concepção abarca melhorias no processo de ingresso e aprovação, rotinas estruturais e organizacionais, subsidiadas pelo capital cultural e estratégias de aprendizagem das classes populares. Na concepção freireana a educação deve estar aliada a um

projeto de emancipação social, cujas práticas educacionais se relacionam com uma teoria do conhecimento, no caso um conhecimento crítico e emancipador. A implementação da escola pública popular abrange, na ótica do estudioso, um movimento pela reforma curricular, novas formas de administração escolar e um programa de alfabetização.

Torna-se necessário rememorar uma ressalva sobre os projetos: eles são experiências de extensão universitária e não integrantes de políticas públicas nos sistemas educacionais. Entretanto, há de se considerar:

[...] a universidade pública tem assumido ao longo de sua história, diferenciados papéis e envolvimento com a sociedade, dependendo do contexto político vivido pelo país, das pressões políticas dos segmentos que a constitui e das opções dos seus dirigentes. Um dos principais indicadores da atuação social da universidade materializa-se na natureza e no grau de compromisso com o atendimento de demandas presentes nas diferentes instâncias da sociedade. Neste leque, se situa o grau de interesse em atender, prioritariamente, as demandas maiores do Mercado ou dos grupos sociais populares, por exemplo (SILVA, 2007, p. 16).

Nota-se no projeto desenvolvido pelo NEJA a opção pela noção de escola pública popular, e, portanto, respondendo as demandas populares. As limitações de ser projeto de extensão, melhor seria dizer, a característica de ser projeto de extensão, suaviza uma crítica sobre a abrangência que tiveram em termos quantitativos de educandos alfabetizados e educadores formados, discussão levantada desde as primeiras ações, como pôde ser observado no relatório final do projeto em São Pedro (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 1989a).

Contudo, a proposta teórico-metodológica assumida desde o princípio e não abandonada pelo grupo constituiu uma identidade do núcleo atuante na UFES que repercutiu na criação de uma representação referencial na educação de jovens e adultos numa perspectiva popular. Nessa direção, houve o reconhecimento da experiência como uma das inspirações para formulação e implementação da modalidade de EJA no município de Vitória.

No movimento de reconhecimento das memórias históricas dos projetos desenvolvidos pelo NEJA, este foi elencado como o instituinte do núcleo como um lugar de memória (NORA, 1993), marcado por uma forte dimensão simbólica, espaço de referência e identidade da EJA na UFES, devido a sua perenidade, a afirmação de um modo particular de desenvolver práticas pedagógicas, superando o modelo supletivo e muito preocupado com a formação dos monitores-educadores na

prática. Além disso, reafirmou-se a utilização de um referencial teórico-metodológico sobre a EJA que dialoga com os princípios da educação popular, da formação crítica e da sociolinguística. A atuação de pessoas do núcleo em discussões acadêmicas e de políticas educacionais para o campo também contribuiu nesse processo mais amplo de afirmação da EJA.

No âmbito da universidade, Oliveira (2005) caracterizara como uma ação quase invisível a partir de um não-lugar. Decerto essa análise foi evidenciada nos documentos e depoimentos, de modo que as problematizações sobre a EJA e a extensão anunciadas por Ireland (acesso em 11 set. 2016) e Oliveira (2005; 2006) sobre seu desprestígio no território universitário, emergiram com força nos dados, interpondo-se como um dos principais desafios enfrentados.

Nas discussões sobre a afirmação da EJA como uma política educacional, a aproximação com a rede oficial de ensino foi um avanço importante. No entanto essa conquista desencadeou a reflexão sobre o lugar da educação popular na educação pública (BRANDÃO, 1985).

6 REMEMORAÇÕES

Mnemosine e Clio cumpriram neste trabalho sua função mitológica de auxiliar na compreensão das relações humanas. A rememoração, o registro e a proclamação, suas atribuições fundantes permaneceram, de modo sutil e com as devidas proporções, nas teorizações dos estudos históricos e memorialísticos. Deusa e musa conduziram, com a força que o mito tem, a análise de um acontecimento que julgamos caro do ponto de vista histórico para o entendimento do contexto no qual ocorreu e para o presente. Suas presenças inebriantes cantaram, contaram e declamaram um tempo de experiências coletivas e significativas.

A pesquisa propôs contribuir com os estudos no campo da História da educação de jovens e adultos explorando as memórias históricas de três projetos de extensão desenvolvidos pelo NEJA na UFES entre 1986 e 1996: Projeto Alfabetização de Adultos e Adolescentes Segundo a Proposta de Paulo Freire (1986-1987), Projeto Alfabetização e Pós-Alfabetização de Adultos para moradores do Bairro São Pedro (1988-1989) e o Projeto Alfabetização e Formação na Prática de Educação de Jovens e Adultos (1989-1996).

A estreita e inseparável relação memória-esquecimento permeia a história da EJA no Brasil. Mais do que uma desprestigiada dualidade entre termos, evidencia sutis ou incisivas (WEINRICH, 2001) relações de poder (LE GOFF, 1996). Dessa forma, reconstruir representações desse passado (NORA, 1993) da EJA na UFES tornou-se um compromisso ético da pesquisa, especialmente por ela compor em estudo na área de História e memória. Nessa direção a investigação, questionou que memórias históricas da educação de jovens e adultos podem ser visibilizadas em três ações de extensão universitária da UFES, de projetos desenvolvidos entre 1986 e 1996?

O trabalho constatou no período analisado, políticas educacionais voltadas para EJA com a marca da fragilidade e fragmentação, postas em prática na indução de políticas compensatórias para sujeitos historicamente marginalizados, especialmente vestidos com o estigma do analfabetismo. Quanto às práticas pedagógicas, a suplência e o Mobral as influenciaram intensamente na organização escolar, sobretudo, do sistema formal de ensino no período. Contudo, algumas experiências dentro de gestões, como o MOVA e, principalmente, as desenvolvidas pela

sociedade civil se fundamentavam na educação popular, como foi observado nos projetos em análise. Essa fundamentação se expressava em uma metodologia, na qual se interligava a alfabetização à formação crítica de educandos e educadores.

A hipótese inicialmente elaborada de que há uma lacuna nos estudos sobre a história da educação de jovens e adultos no Espírito Santo, pôde ser verificada na pequena quantidade de produção acadêmica de cunho histórico sobre a EJA. Assim, necessita-se motivar a execução de mais estudos sobre essa temática. Nessa perspectiva, retoma-se mais uma vez a afirmativa de Bloch (2001, p. 65), sempre atual aos historiadores de que: “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”. Colabora com essa assertiva a ideia na qual a memória histórica pode se constituir um elemento potente para afirmação da educação de jovens e adultos nas políticas educacionais, a partir de um referencial teórico-metodológico crítico e emancipador.

O objetivo almejado foi visibilizar as memórias históricas da educação de jovens e adultos no Espírito Santo por meio de fontes e documentos históricos gerados na dinâmica de processos formativos em ações de três projetos de extensão da UFES desenvolvidos entre 1986 e 1996 pelo NEJA. Infere-se que os projetos de extensão desenvolvidos pelo núcleo produziram um significativo e diversificado acervo documental de suas ações. Ainda em vias de organização, essa memória precisa ser preservada, sistematizada e disponibilizada para outros pesquisadores e educadores. Destaca-se a relevância desse processo pelo fato de que tais documentações estão centralizadas no NEJA, a sua perda, significaria um forte dano sobre a memória de uma experiência peculiar.

Tão importante quanto esses documentos-monumentos escritos são as memórias vivas das pessoas que vivenciaram essa história. Suas narrativas recordaram memórias preciosas de sujeitos, situações, práticas e formações, complementando as informações documentais com uma externalização de sentimentos, mais difíceis de serem identificados em documentos escritos e imagéticos. A nostalgia e o mérito dado por todos depoentes ao estudo, reforçaram a convicção sobre a relevância da temática. Para alguns foi o reencontro com um momento do seu passado, para outros, um tempo de reflexão sobre suas experiências passadas e presentes, são as permanências e rupturas caras à História, quase inevitáveis, por vezes só reparadas

ao se parar um tempo, diante das diversas atribuições presentes, para refletir e reviver um pouco de sua história acadêmica, profissional ou pessoal.

No que se refere ao referencial teórico-metodológico, a perspectiva histórica e das Ciências Humanas sobre a memória demonstrou-se um largo e profícuo caminho. As tintas escolhidas para fazer o desenho da relação entre memória e História, não são as únicas ou, necessariamente, as melhores, mas foram se constituindo as mais pertinentes para/com a pesquisa. Reestudando alguns clássicos da historiografia e da Sociologia, os notáveis mestres Jacques Le Goff (1996, 2002), Marc Bloch (1987, 2001a, 2001b), Ecléa Bosi (1994, 2003) e Pierre Nora (1993, 1999), aprendeu-se que as grandes teorias sempre têm algo significativo para dizer. Conhecer as novas abordagens é tão valoroso quanto reconhecer o saber dos mais antigos, como se diz da cultura popular. Se na educação falamos justamente sobre a valorização dos saberes, experiências e conhecimentos de jovens e adultos, que sejamos capazes de reproduzir isso na teorização também. Relendo, refazendo e reinventando, não simplesmente reproduzindo, tal como nos ensinou Paulo Freire (1987).

A verificação da tese realizou-se desde o primeiro projeto, o PALFA, considerado a memória evanescente do NEJA, por seu pioneirismo e rápido tempo de execução, o grupo, coordenado pelo professor Admardo S. de Oliveira afirmou a influência dos princípios sócio-filosóficos em uma prática que foi constituindo a peculiar identidade do NEJA. Algumas organizações na prática da sala de aula (momentos de estudo e formação semanal, elaboração de relatórios pelos educadores e membros da equipe) continuaram nos projetos seguintes, o que pode ser caracterizado como uma perenidade da proposta, embora tenhamos três projetos com identificação distintas. Isso ocorreu devido a permanência das pessoas envolvidas nesses projetos, professor Admardo, e as professoras Edna e Angela, por muitos anos na organização das ações com uma afinidade teórica e política em relação à EJA. Entre eles, a professora Edna permanece no núcleo e sua longa experiência a coloca na posição de guardiã e protagonista importante dessa memória do NEJA.

Em decorrência disso, as práticas do núcleo foram de resistência e persistência para desenvolver suas ousadias, lembrando o comentário de uma depoente sobre uma monitora e a ponderação de Oliveira (2005). Por exemplo: o trabalho em duplas em salas de aula desenvolvido por graduandos de diversas licenciaturas, não apenas

Pedagogia, assumindo a alfabetização de sujeitos da EJA com uma proposta de formação na prática; a ressignificação da universidade também como um espaço de alfabetização na qual a extensão não é apenas uma via que sai da universidade, mas uma que vai para universidade; a utilização dos princípios da educação popular na fundamentação das propostas. Verificou-se no final do recorte temporal da pesquisa, a perda de força dos princípios da educação popular, na medida em que houve uma aproximação mais sistemática com a educação formal, na rede municipal de ensino. Essa relação ganhou mais consistência nos anos seguintes com a continuidade do trabalho e suscitando uma reflexão de como desenvolver a formação inicial e continuada de educadores em consonância com os princípios da educação popular. Em contrapartida, a discussão sobre o direito à educação avançou conceitualmente na problematização de como fazer educação popular na escola pública. Além disso, as práticas de extensão foram o processo inicial de desenvolvimento do ensino e da pesquisa no NEJA, as memórias permitem afirmar que as práticas educativas desenvolvidas no NEJA foram posteriormente reconhecidas pela coordenação de EJA do município de Vitória, tornando-as fonte de apoio para formulação da proposta de implementação da modalidade como política pública do município.

Nessas e em outras ousadias-resistências-persistências, as memórias do NEJA constroem uma parte da história da EJA na UFES e no Espírito Santo, instituindo-o, em um lugar de memória (NORA, 1993), afirmado pela dimensão simbólica, diante da qual se tornou um espaço de referência, de identidade da memória histórica da EJA. Ademais, o NEJA constituiu-se uma referência nas discussões políticas, teóricas e nas práticas de EJA, seja com os órgãos oficiais de gestão da política educacional, seja na interlocução com os movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

- ANGELIM, Maria Luiza Pereira. Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 259-278.
- BARROS, Maria Claudia Meira Santos. **Memória, história e representação social: o Reaja em Vitória da Conquista, Bahia: de 1997 a 2002**. 2012. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2012.
- BATTISTELA, Alessandro. Um conceito em reflexão: o “populismo” e a sua operacionalidade. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo/RS, v. 1, n. 3, p. 468-484, mar. 2012.
- BITTE, Regina Celi Frechiani. **Políticas da memória e usos públicos da história: o lugar da educação museal na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BLOCH, Marc. **A sociedade feudal**. 2. ed. Trad. Liz Silva. Lisboa: Edições 70, 1987.
- BLOCH, Marc. **A terra e seus homens: agricultura e vida rural nos séculos XVII e XVIII**. Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 2001a.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editor, 2001b.
- BORGES, Jorge Luís. **Ficções**. 8. ed. Trad. Carlos Nejar. São Paulo: Globo, 1999.
- BORGO, Ivantir Antonio. **UFES 40 anos de história**. Vitória: UFES; Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Edusp, 1994.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. In: DICIONÁRIO PAULO FREIRE. 2. ed.. Belo Horizonte, 2010, p. 69-70.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De angicos a ausentes**: 40 anos de Educação Popular. Porto Alegre: MOVA; CORAG, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros voos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros passos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 1. ed. 49. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Parecer n. 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. DOU de 3.12.1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesos em: 26 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo, 1994. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1720/23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Nacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer. São Paulo: UNESP, 2002.

CABRAL, Cláudia. Introdução. In: TAVARES, Dias (org.) **São Pedro**. Vitória: Secretaria Municipal de Cultura, 2001. (Coleção Elmo Elton, 6).

CAMPOS, Rosiani Sudre. **Alfabetização de jovens e adultos no CEEJA-VI - ES**: um estudo das concepções de linguagem/língua e alfabetização (final da década de 1980 a 2003). 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2016.

CARVALHO, Carlos Fabian de. **A educação de jovens e adultos e a universidade**: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CASTORIADIS, C. **Socialismo ou barbárie**: o conteúdo do socialismo. São Paulo: editora Brasiliense, 1983.

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Assembleia Geral**, 1994. Disponível em: <http://www.democraciaycooperacion.net/contenidos-sitio-web/portugues/fidc-370/redes-e-organizacoes/article/conselho-de-educacao-de-adultos-da-america-latina-e-caribe>>. Acesso em 24 nov.2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: [1] Artes de fazer. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção docência em formação: Educação de Jovens e Adultos)

COSTA, Deane Monteiro Vieira. **A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no estado do Espírito Santo (1947-1963)**: um projeto civilizador. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempos identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Plano Estadual de Educação de Jovens e Adultos**: alfabetizar é compartilhar a construção da cidadania. Vitória, 1996.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**: direitos e desafios. Brasília: UNESCO; São Paulo: Moderna, 2009, p. 55-92.

FÁVERO, Osmar; FREITAS Marinaide. A Educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul/dez. 2011.

FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa. Educação popular e educação de jovens e adultos: memória e história. In: FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa (Orgs.). **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Petrópolis: De Petrus et alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, [2015]. 1 CD-ROM.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sonia Maria. Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos – NEDEJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 32, p. 177-186, dez., 2000.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 111-126, jan-jun. 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Adelayde Alcantara (Orgs.). **História da Educação no Espírito Santo**: vestígios de uma construção. Vitória: EDUFES, 2009, p. 301-328.

FREIRE, Paulo. A alfabetização como elemento de formação da cidadania. In: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE ALTERNATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE, 1987, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESCO; Ministério da Educação, 1987, p. 01-10.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf. Acesso em: 18 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FURTER, Pierre. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. 2. ed. Trad. Tereza Araujo Penna. Petrópolis: Vozes, 1975.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GURGEL, Antonio de Padua; PESSALI, Hesio (Coords). **São Pedro, Vitória**: um exemplo para o mundo. Vitória: Contexto jornalismo & Assessoria LTDA.; Instituto Huah; Núcleo de projetos culturais e ecológicos, 2004.

HADDAD, Sérgio. Conscientização e alfabetização de adultos. **Revista de estudos e pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, fevereiro. 1985, p. 97-100.

HISTÓRICO CONFINTEA. Disponível em:
<<http://www.forumeja.org.br/historicoconfintea>>. Acesso em 22 out. 2017.

IRELAND, Timothy. Educação de Jovens e Adultos e Extensão Universitária: Primos Pobres? Aproximações para um estudo sobre educação de jovens e adultos na universidade. In: NETO, José Francisco de Melo (Org.). **Extensão Universitária: diálogos populares**. [s/d], p. 48-59. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-di%C3%A1logos-populares-Jos%C3%A9-Francisco-de-Melo-Neto.pdf>>. Acesso em 11 set. 2016.

JARA HOLLYDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. Trad. Maria Viviana V. Rezende. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

KARNAL, Leandro; TATCH, Flavia Galli. A memória é evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2011, p. 09-27.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e ensino. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Trad. Bernardo Leitão [et. al.] Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LE GOFF, Jacques. **São Luís**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.) **História: novos problemas**. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LEMME, Paschoal; BRANDÃO, Zaia. **Paschoal Lemme**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010, Coleção Educadores.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografias: usos sociais e históricos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2015.

LOCATELLY, Andréa Brandão. **Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana no início do século XX**: arquitetura, memórias e história. 2012. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria, VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LORENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 4 n. 14, ago. 1945, p. 169-185. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/prob.edu_.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90**: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. [s/d]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

MACHADO, Maria Margarida. Conscientización.In: VALDÉS, Raúl et al. (coords.) **Aportes conceptuales de La educación de personas jóvenes y adultas**: hacia la construcción de sentidos comunes em la diversidad. Organización de Estados Iberoamericanos; UNESCO, 2013, p. 192-193.

MACHADO, Maria Margarida; GARCIA, Lênin Tomazett. Educação ao longo da vida concebida pela lente de quem a fez no Brasil. **Cadernos de pesquisa em Educação**, Vitória, v. 17, n. 35, p. 195-218, dez. 2011.

MARTINS, Neire do Rossio. **Memória universitária**: o arquivo central do sistema de arquivos da Universidade Estadual de Campinas (1980-1995). 2012. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MOREIRA, Carlo Eduardo. Criticidade. In: DICIONÁRIO PAULO FREIRE. 2. ed.. Belo Horizonte, 2010, p. 97-98.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORETTI, Cheron Zanini. Resistência. In: DICIONÁRIO PAULO FREIRE. 2. ed.. Belo Horizonte, 2010, p. 359-360.

MOURA, Bruno dos Santos Prado. **Percursos de memórias: professores e suas práticas na História ensinada**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

NETO, José Francisco de Melo. Extensão universitária: bases ontológicas. In: ____ (Org.). **Extensão Universitária: diálogos populares**. [s/d], p. 07-22. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-di%C3%A1logos-populares-Jos%C3%A9-Francisco-de-Melo-Neto.pdf>>. Acesso em 11 set. 2016.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Proj. História**. Trad. Yara Aun Khoury. São Paulo, p. 07-28, dez., 1993.

NORA, Pierre. Pierre Nora, ou o historiador da memória. **História Social**, n. 6, p. 03-33, 1999. Entrevista concedida a Ana Cláudia Fonseca Brefe.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Atividade para alfabetização**. 198-. 1 imagem.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Álbum de fotografias do projeto Alfabetização e formação na prática de educação de jovens e adultos**. 1997. 1 álbum (162 fotografias).

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Bilhete para retomada de educandos para os círculos do Centro Biomédico-UFES**. 1992. 1 imagem.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Desenho de educando(a)**. 199-. 1 imagem.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Educandas estudando em sala do NEJA**. 1996. 1 álbum (162 fotografias).

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **O homem popular, o barraco e a rede de pesca**. ca.1988. 1 imagem.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Planejamento de aula elaborado por uma dupla de monitores**. 1996. 1 imagem.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Produção textual e imagética de educando**. 1991. 1 imagem.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Relatório de monitoria**. 1993. 1 imagem.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Texto com o conceito de educação**. ca. 1992. 1 imagem.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Texto de uma educanda de um círculo de cultura**. 1990. 1 imagem.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Texto elaborado por educando**. 1991. 1 imagem.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 08 set. 2016.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação**: redes que capturam caminhos que se abrem. Vitória: EDUFES, 1996.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. Enfoques filosóficos e linguísticos da alfabetização e educação de adultos: relato de uma experiência. **Universo pedagógico**: Revista do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ano 2, n. 3, p. 87-92, out. 1989.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **A escrita de adultos e adolescentes: processo de aquisição e leitura do mundo**. 1988. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 1988.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Os processos de formação na educação de jovens e adultos**: a “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES. 2005. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2005.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos da formação na EJA. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de**

jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 223-236.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos:** direito, concepções e sentidos. 2005. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2005.

PAIVA, Jane. **Em defesa do direito à memória da educação popular e da educação de jovens e adultos:** disputa de um Centro de Referência e Memória como política pública. 2015. (Em fase de publicação).

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PASSOS, Luiz Augusto. Tema gerador. In: DICIONÁRIO PAULO FREIRE. 2. ed.. Belo Horizonte, 2010, p. 388-390.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa.** São Luís, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PODESTÁ, Marcos Vinicius Cardoso. **Os sentidos da alfabetização:** a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

RESÊS, Erlando da Silva. Apresentação. In: ____ (Org.). **Universidade e movimentos sociais.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p. 15-21.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa,** volume 1 - A intriga e a narrativa histórica. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RODRIGUES, Emilia de Castro; MACHADO, Maria Margarida; SILVA, Danielly Cardoso da. Centro de memória viva: documentação e referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais. **Paidéia r. do cur. da ped. da Fac. de Ci.Hum. e da Saú., Univ. Fumec.** Belo Horizonte, ano 10, n. 15, p. 37-57, jul-dez. 2013.

RODRIGUES, Emilia de Castro; MACHADO, Maria Margarida; SILVA, Danielly Cardoso da. Centro de memória viva: documentação e referência em Educação de

Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais. **Paidéia r. do cur. da ped. da Fac. de Ci.Hum. e da Saú., Univ. Fumec.** Belo Horizonte, ano 10, n. 15, p. 37-57, jul-dez. 2013.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **Enraizamentos de esperança**: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base de Goiás. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SALIBA, Elias Thomé. Aventuras modernas e desventuras pós-modernas. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 309-328.

SÃO PEDRO. Disponível em: <<http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/bairros/regiao7/saopedro.asp>>. Acesso em 06 jan. 2017.

SARAMAGO, José. **Palavras para uma cidade**. 2008. Disponível em: <caderno.josesaramago.org/1253.html>. Acesso em 13 nov. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Apresentação à edição brasileira - Por uma historiografia da reflexão. In: BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: J. Zaar, 2001, p. 07-12.

SILVA, Eliana Souza. Breves considerações sobre o papel político e social da universidade. In: SILVEIRA, Maria Lídia Souza da (Org.). **Educação popular e leituras do mundo**: distintos registros de experimentos junto às classes populares. UFRJ, Pró-reitoria de Extensão, 2007, p. 16-21.

SILVA, Francisco Canindé da; SAMPAIO, Marisa Narcizo. Cinquentenário das “40 horas de Angicos”: memória presente na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 925 -947, out-dez, 2015.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara. A história da educação no Estado do Espírito Santo: o que se produz na academia. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara (Orgs.). **História da Educação do Espírito Santo**: vestígios de uma construção. Vitória: Edufes, 2009, p. 13-25.

SOUZA, Angela Maria Calazans de. A aquisição da matemática na alfabetização. **Universo pedagógico**: Revista do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ano 2, n. 3, p. 37-43, out. 1989.

SOUZA, Angela Maria Calazans de. A avaliação no processo de construção do conhecimento. In: **Jornal da alfabetizadora**. n. 7, s/d, p. 5-7.

SOUZA, Angela Maria Calazans de. **Educação matemática na alfabetização de adultos e adolescentes segundo a proposta pedagógica de Paulo Freire**. 1988a. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 1988a.

SOUZA, Angela Maria Calazans de. Reflexões sobre a alfabetização matemática: por que mudar? In: I SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1988, Vitória. 1988b.

SUASSUNA, Ariano. **Farsa da boa preguiça**. 11 ed. Rio de Janeiro: José Olimpo, 2014.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta**: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Trad. Luzia Araújo; Talia Bugel. Campinas: Papirus, 1997. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto alfabetização e formação na prática de educação de adultos**. Vitória: UFES, 1989b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto alfabetização e formação na prática de educação de adultos**. Vitória: UFES, 1991a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto alfabetização e formação na prática de educação de jovens e adultos**. Vitória: UFES, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto de institucionalização do núcleo de educação de jovens e adultos**. Vitória, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto educação alfabetização e pós-alfabetização para moradores do bairro São Pedro**. Vitória: UFES, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de extensão**: projeto de alfabetização e formação na prática de educação de adultos. Vitória, 1991b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório do trabalho desenvolvido pelo projeto educação alfabetização e pós-alfabetização para moradores do bairro São Pedro**. Vitória, 1989a.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo, Ática, 2007.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos**: estudos de psicologia histórica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência**: trajetória de educadores de jovens e adultos no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

WEINRICH, Harald. **Lete**: arte e crítica do esquecimento. Trad. Lya Luft. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZUNTI, Maria Lúcia Grossi. O MOBRL no Espírito Santo: reflexões sobre o Programa de Alfabetização Funcional – PAF. In: SIMÕES, Regina Helena Silva;

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) Sr.(a) foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “MNEMOSINE, CLIO E A MEMÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM/COM AÇÕES DE EXTENSÃO NA UFES DE 1986 A 1996”, sob a responsabilidade de TATIANA DE SANTANA VIEIRA.

O projeto de pesquisa desenvolvido no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, tem como proposta o estudo sobre a memória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Espírito Santo a partir de projetos realizados entre 1986 e 1996, que envolvem a Universidade, o Estado e a Sociedade.

A pesquisa tem como objetivo reconhecer as memórias da EJA por meios de ações de pesquisa e extensão da UFES no final do século XX; compreender a Memória e a História, seus conceitos, abordagens e instrumentos teórico-metodológicos, como categorias fundantes para o reconhecimento da EJA no Espírito Santo e analisar as ações de formação de professores e práticas pedagógicas que envolveram a UFES e a EJA no final do século XX.

O método para análise de dados utilizados será o histórico, observando o critério de análise crítica das fontes de pesquisa, o respeito na interpretação das informações coletadas em fontes documentais e orais. A pesquisa documental será realizada no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), localizado no Centro de Educação da UFES, local onde se encontra o acervo dos projetos a serem estudados no ano de 2017. Além da pesquisa documental, também se desenvolverá entrevistas com participantes (maiores de 18 anos) dos projetos estudados. Fase na qual o(a) Sr.(a) é convidado a participar.

Durante as entrevistas podem ocorrer riscos mínimos de natureza física ou psicológica, uma vez que o participante poderá se sentir constrangido em responder a alguma pergunta, sofrer algum prejuízo emocional por recordar eventos da vida profissional ou escolar nesse período, por se sentir desconfortável pelo fato da entrevista ser gravada, ou ainda, com o local definido para a coleta de dados.

As medidas para minimizar esses riscos serão: a formação qualificada da pesquisadora com postura ética para conduzir a entrevista, a apresentação prévia do roteiro de entrevista, sendo possível não responder a alguma pergunta ou solicitar que alguma resposta não integre a pesquisa e, ainda, a possibilidade de escolher o local da entrevista. O seu nome não será identificado para resguardar sua identidade. A gravação da entrevista só será realizada com a sua autorização. Você terá acesso à transcrição da entrevista antes da inclusão na tese, assim como direito à devolução dos resultados do estudo.

Os benefícios da pesquisa para os participantes e para a sociedade serão: a geração de conhecimento sobre a história da educação de adultos no ES por meio de documentos sobre projetos realizados e relatos orais de pessoas envolvidas, conhecimento e divulgação de projetos de alfabetização de jovens e adultos realizados no ES em parcerias entre instituições públicas (UFES e Secretaria de

Educação do Estado do Espírito Santo) e a sociedade civil, resgate da memória histórica da educação capixaba, integrada à brasileira, no contexto da redemocratização e valorização das ações de extensão desenvolvidas na Universidade.

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a).

Caso haja despesas para participação da pesquisa, estas serão cobertas pela pesquisadora. É também garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, de acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora TATIANA DE SANTANA VIEIRA no telefone XXX e e-mail tattisantana@yahoo.com.br. Em caso de ocorrências e/ou denúncias na pesquisa o(a) Sr.(a) poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES/Campus Goiabeiras) por meio do telefone (27) 3145-9820, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio no endereço: Av. Fernando Ferrari, s/n, Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29.060-970.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

LOCAL, DATA

Participante da pesquisa

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa MNEMOSINE, CLIO E A MEMÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM/COM AÇÕES DE EXTENSÃO NA UFES DE 1986 A 1996, eu, TATIANA DE SANTANA VIEIRA, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisadora

APÊNDICE B – Roteiros de entrevistas

COORDENAÇÃO E EQUIPE DE ACOMPANHAMENTO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO MORADORA DE SÃO PEDRO

1. De qual projeto de alfabetização de jovens e adultos você participou no NEJA/CE/UFES?
2. Qual foi a motivação para o início desses projetos? E para a continuidade?
3. Qual era sua formação no período dos projetos?
4. Quais eram suas atribuições como coordenadora/pesquisadora?
5. Por que eles foram concebidos como projetos de extensão? Esta característica (ser projeto de extensão) foi importante para o desenvolvimento dos projetos?
6. Como era a organização dos projetos? Qual era a função do NEJA/CE/UFES?
7. Qual foi a contribuição dos projetos para a memória histórica da EJA?

MONITORIA DOS PROJETOS DE EXTENSÃO

1. Como você conheceu o NEJA/CE/UFES?
2. Qual curso de graduação você cursava na época?
3. De qual projeto de alfabetização de jovens e adultos você participou no NEJA/CE/UFES?
4. Quais eram suas atribuições como bolsista?
5. Qual era a proposta metodológica dos projetos?
6. Qual foi a contribuição dos projetos para a memória histórica da EJA?

ESTUDANTES DOS PROJETOS DE EXTENSÃO

1. De qual projeto de alfabetização de jovens e adultos você participou e/ou pesquisou no NEJA/CE/UFES?
2. Como você ingressou nos projetos?
3. Aonde e como eram as aulas?
4. Qual foi a contribuição dos projetos para sua vida?
5. Qual foi a contribuição dos projetos para a memória histórica da EJA?

**APÊNDICE C –
Relação de entrevistas**

ENTREVISTADO(A)	DATA	LOCAL	DURAÇÃO
Membro 1 da equipe de acompanhamento	24/05/2017	Residência da depoente em Vitória/ES	1h 10min
Membro 2 da equipe de acompanhamento	04/08/2017	Residência da depoente em Vitória/ES	1h 02min
Monitor-educador	18/07/2017	NEJA-UFES	20:10min
Monitora-membro da equipe de acompanhamento	02/08/2017	Via Skype	27:11min
Moradora e liderança comunitária de São Pedro	21/08/2017	Livraria, Centro de Vitória/ES	17:02min
Educando	02/08/2017	NEJA-UFES	8:01min
Educanda 1	02/08/2017	CCE-UFES	11:04min
Educanda 2	02/08/2017	Centro de Convivência da Terceira Idade, bairro Maria Ortiz, Vitória/ES	19:41min
Coordenadora	08/08/2017	NEJA-UFES	50min